

В коллективной монографии рассматриваются теоретико - методологические аспекты диагностики и развития творческих способностей личности. Характеризуются современные направления развития творческих способностей личности в процессе обучения и воспитания.

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

ISBN 978-5-907723-77-1



9 785907 723771

ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ



КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ



ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Ульяновск
2023

УДК 159.9
ББК 88.372
Д 44

Авторы:

Предисловие (Нагорнова Анна Юрьевна).

Глава 1 – § 1.1 (Шерайзина Роза Моисеевна, Алексеева Ольга Вячеславовна, Воднева Светлана Николаевна, Донина Ирина Александровна, Задворная Марина Станиславовна, Лях Юлия Анатольевна, Хачатурова Карине Робертовна), § 1.2 (Черемисова Ирина Валерьяновна), § 1.3 (Еремина Лариса Ивановна), § 1.4 (Чернецкая Надежда Игоревна, Кедярова Елена Александровна), § 1.5 (Черемисова Ирина Валерьяновна), § 1.6 (Степаненко Лариса Васильевна), § 1.7 (Симушкина Наталья Юрьевна), § 1.8 (Стерхов Алексей Алексеевич).

Глава 2 – § 2.1 (Коптяева Светлана Владимировна), § 2.2 (Зайнашева Влада Вадимовна, Лысов Олег Игоревич, Лысова Ольга Васильевна, Абдуллина Амина Шакирьяновна), § 2.3 (Казакова Татьяна Александровна).

Приложения – Приложение 1 (Стерхов Алексей Алексеевич).

Д 44 Диагностика и развитие творческих способностей личности: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2023. – 152 с.

В коллективной монографии рассматриваются теоретико-методологические аспекты диагностики и развития творческих способностей личности. Характеризуются современные направления развития творческих способностей личности в процессе обучения и воспитания.

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

УДК 159.9
ББК 88.372

Рецензент:

Аршанский Евгений Яковлевич – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры химии, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова.

ISBN 978-5-907723-77-1

© Коллектив авторов, 2023
© Зебра, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	4
Глава 1. Теоретико-методологические аспекты диагностики и развития творческих способностей личности	5
1.1. Диагностика и развитие творческих способностей личности: комплексность и многогранность проблемы	5
1.2. Легко ли быть одаренным? Психолого-педагогические условия развития и социально-психологической адаптации одаренного ребенка	15
1.3. Развитие творческих способностей школьников: психологический аспект	29
1.4. Особенности творческого мышления младших школьников и подростков и психолого-педагогические условия его развития	38
1.5. Теоретико-методологические основы развития личности средствами музыкального искусства в современном образовательном пространстве	52
1.6. Развитие творческих способностей обучающегося в системе музыкального образования	65
1.7. Развитие творческих способностей учеников в частных школах Великобритании и США на современном этапе	76
1.8. Моделирование административно-методического сопровождения профессионального роста школьных педагогов	87
Глава 2. Современные направления развития творческих способностей личности в процессе обучения и воспитания	103
2.1. Исследование проблемы развития фонематического слуха детей-инофонов старшего дошкольного возраста	102
2.2. Полилингвальная интернет-олимпиада как интерактивная форма повышения интереса к изучению родного языка	123
2.3. Изучение иностранного языка осужденными, отбывающими наказание в исправительных учреждениях ФСИН России	135
Приложения	149
Сведения об авторах	150

ПРЕДИСЛОВИЕ

Проблема диагностики и развития творческих способностей личности представляет собой одну из наиболее значимых аспектов в области психологии и педагогики. Это обстоятельство обусловлено тем, что от развития потенциала детей и творческой молодежи зависит перспектива страны в целом. Необходимость в формировании творческих, прогрессивных и конкурентоспособных личностей становится важной для обеспечения будущего общества. Следует подчеркнуть, что в развитых странах устоялось понимание творчества и одарённости как интеллектуального капитала общества. В связи с этим были созданы и успешно функционируют различные государственные программы, направленные на выявление и развитие различных творческих способностей.

Неотъемлемой частью данного процесса является специализированная подготовка психологов и педагогов, которые занимаются диагностикой и развитием творческих способностей. Уделение особого внимания профессиональной и личностной подготовке данных специалистов содействует эффективному внедрению методов и подходов, направленных на максимальное раскрытие индивидуальных способностей человека.

Важно подчеркнуть, что раннее выявление, обучение и воспитание одаренных детей представляют собой актуальную задачу совершенствования системы образования. В силу индивидуальных особенностей, одаренные дети проявляют высокую чувствительность к оценке своей деятельности, значительную восприимчивость к сенсорным стимулам, а также более эффективное усвоение причинно-следственных связей. В связи с этим они требуют особого внимания и руководства со стороны взрослых.

Творческие люди (особенно дети и подростки) часто испытывают затруднения при социальной адаптации в коллективе, что приводит к их изоляции из-за их уникальности. Недостаток индивидуализированного обучения и ориентация на средний уровень учащихся способствуют дискомфорту и недовольству у таких детей. Преподавательский подход на уроке, ориентированный на поднятие уровня обучения до стандартов программы, нередко игнорирует потребности и потенциал необычных детей, что снижает их учебный прогресс.

Это приводит к ограниченным возможностям общеобразовательных школ в полноценной диагностике и развитии творческого потенциала учащихся. Исключительная эффективность в развитии индивидуальности обнаруживается лишь через таргетированную работу с ними. Ключевым элементом профессионализма учителя становится способность находить индивидуальный подход к одарённым детям и предоставлять им специализированные виды учебной деятельности, соответствующие их запросам и потенциалу.

Однако, на основе практического опыта взаимодействия с выдающимися детьми в России выявляются систематические психологические и педагогические трудности, обусловленные недостаточным числом высококвалифицированных специалистов, обладающих не только профессиональной, но и личностной готовностью к эффективному взаимодействию с детьми и подростками.

Дополнительное образование представляет собой значимый инструмент в контексте диагностики и стимулирования развития творческого потенциала у детей, обеспечивая более успешное и системное продвижение в процессе их развития. Следует акцентировать внимание на том, что для обеспечения эффективной работы учреждений дополнительного образования с такими детьми требуется наличие соответствующей научной основы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИАГНОСТИКИ И РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

1.1. Диагностика и развитие творческих способностей личности: комплексность и многогранность проблемы

Одним из важнейших запросов современного общества, обуславливающим актуальность проблемы выявления и развития творческих способностей, креативности и нестандартного мышления современных специалистов, является потребность в высококвалифицированных кадрах, способных успешно ориентироваться в динамично меняющейся среде и принимать удачные решения в новых условиях и сложных ситуациях. Традиционные подходы к обучению и развитие навыков стандартизированных действий в данном случае оказываются несостоятельными, так как не способствуют развитию гибкости и нестандартности мышления. Другими словами, человек, усвоивший в процессе обучения максимум информации и научившийся большому спектру практических действий, отточенных до автоматизма, нередко оказывается в затруднительной ситуации, поскольку оказавшись в реальных условиях деятельности не может применить на практике заученные шаблоны.

Трансформация социально-политической, экономической культурной жизни требует от современного человека множественности социальных ролей и психологических качеств для их реализации, развитых адаптивных способностей, навыков долгосрочного планирования и прогнозирования с возможностью коррекции деятельности по мере изменения социальных условий и требований. В связи с чем, задачей общества новой эпохи является воспитание творческой личности, сознательно использующей креативность в решении той или иной проблемы с учетом специфики ситуации. Данное свойство опирается на понятие активной, креативной, творчески действующей, информационно и социально компетентной личности. В связи с чем, ведущим становится интегральный подход, выступающий в качестве ориентира для новой личностно-ориентированной парадигмы профессионального и личностного роста. Подобный подход объединяет в себе принципы компетентностного подхода к развитию личности профессионала, концепции и стратегии развития профессионального творчества, творческого потенциала и творческой активности личности.

Успешный специалист XXI века в любой сфере деятельности должен обладать способностью применять новые формы и методы работы, быть готовым к сотрудничеству с другими людьми в процессе выработки важных решений и осуществления практической деятельности, демонстрировать высокую информационную культуру и способность к решению профессиональных задач [16, с. 362].

Обозначенная проблема ставит новые задачи перед системой образования как важнейшим социальным институтом, занимающимся подготовкой кадров для новой экономики. Так, в образовательном процессе учебного учреждения ведущее место занимает задача создания особых психолого-педагогических, социальных и иных условий, стимулирующих развитие творческих способностей обучающихся.

Успешное формирование качеств, необходимых эффективному специалисту и востребованных в современном обществе, является приоритетной задачей педагогов. При этом подходы к определению творчества и творческих способностей личности в различ-

ных направлениях науки значительно различаются. Так же, как и подходы к методологии и технологии развития данного качества [8, с. 99].

Творческая личность всегда изначально мотивирована к обучению и познанию нового, настроена на самостоятельный поиск и позитивное сотрудничество. Именно в результате данных видов активности формируются перспективные сотрудники, талантливые люди, творческие личности.

С. Л. Рубинштейн определял творческую способность как «родовую сущность психики и поисково-преобразовательную потребность» [13, с. 176]. При этом автор отмечает, что способность к творчеству непосредственно коррелирует с другими свойствами личности, а также – с особенностями поведения и деятельности человека, составляя единый психоконструкт одаренной, талантливой, креативной личности. При этом знание критериев проявления тех или иных качеств и свойств психики позволяет своевременно замечать и фиксировать в виде достоверных показателей указанные характеристики личности.

Следует отметить, что диагностика творческих способностей представляет собой довольно сложный, комплексный процесс, в ходе которого исследователь фиксирует не только проявления или показатели тех или иных проявлений творчества и креативности, составляющих основу данного феномена, но и учитывает целый спектр сопутствующих факторов, качеств и свойств. Кроме того, психолого-педагогический мониторинг должен включать в себя оценку разных сторон поведения и деятельности личности; анализ типов реагирования и действия в тех сферах деятельности, которые в максимальной мере соответствуют его склонностям и интересам. В ходе подобной диагностики также осуществляется учет зоны ближайшего развития, а само исследование должно носить повторяющийся и поэтапно усложняющийся характер; должно основываться на использовании множества психодиагностических методик и процедур.

Анализ и оценка уровня развития творческих способностей личности предполагает учет таких показателей, как:

- актуальный уровень развития качества;
- особенности проявления творчества в разных ситуациях и при решении различного рода задач;
- потенциальные возможности личности к творческому развитию и саморазвитию и др. [9, с. 93].

На сегодняшний день существует целый ряд психологических методик, направленных на выявление творческих способностей и их отдельных проявлений и показателей. Сюда относятся и такие общенаучные методы, как: наблюдение, интервью, беседа, экспертные оценки, а также – специфические психодиагностические тесты креативности, творчества, личностных особенностей, активности, инициативы и т.д. Многие современные авторы склонны отождествлять понятие творческих способностей с готовностью личности к самостоятельной поисковой деятельности, к принятию самостоятельных решений в неопределенных или сложных ситуациях [3; 7]. При этом в различных научных подходах в качестве ведущих компонентов и предпосылок творческого развития указываются:

- уровень интеллекта;
- синтез свойств и особенностей личности;
- индивидуальность и осознанная идентичности;
- открытость и разнообразие видов деятельности, интересов и склонностей [16, с. 19].

Основы качественной и количественной диагностики творческого потенциала и творческих способностей личности заложил в 1950 году Дж. Гилфорд, предположивший наличие данного качества не только у одаренных, но и у обычных людей [4, с. 436].

На сегодняшний день исследование креативности, основанное на принципиальных положениях методики теории Дж. Гилфорда, широко осуществляют в психологическом, социальном, педагогическом и философском аспектах. При этом, выделяя психологическую основу творчества, А. Спиркин отмечает, что важным условием его развития является умение самостоятельно находить и решать проблемы, готовность к восприятию и внедрению в практику новых идей, критичность, смелость в выдвижении и проверке гипотез и т.д.

Творчество является процессом, на основании которого личность вырабатывает стратегию действий и создает новые ценности. Данное качество является основой для самореализации и саморазвития личности.

Философские течения связывают творчество и креативность со способностью творить, рассматривать проблему или ситуацию с точки зрения готовности к внедрению инноваций. ко новое (например, метод, инструмент, произведение искусства).

Творческая личность всегда имеет особую тягу к новому, оригинальному. Именно эта способность порождает стремление творить и создавать качественно новые ценности. Кроме того, в структуре креативной личности значимую роль отводят таким качествам как: память, дивергентное и конвергентное мышление, оценивание ситуации и своих сил [19, с. 34].

Е. Торренс определил творческие способности как «способность к заостренному восприятию недостатков, дефицита знаний, их дисгармонии, несоответствия» [21, с. 2]. При этом в структуре творческого акта автор выделял следующие составляющие:

- восприятие проблемы,
- поиск решения,
- возникновение и формулировку гипотез,
- проверку гипотез, их модификацию, нахождение результатов.

Роль интеллекта в развитии творческих способностей трудно переоценить. Так, Д.А. Потапов отмечает, что высокий уровень интеллекта является важным условием для творчества. Успех в развитии и демонстрации творческих способностей зависит от компетентности и мотивации личности [9, с. 92]. При этом любой человек способен развивать в себе творческий потенциал, тренируя творческое мышление.

Различия в подходах к определению феномена творческих способностей способствовали появлению целого ряда классификаций, в которых в разном иерархическом порядке размещаются такие показатели, как: любознательность, развитая интуиция, коммуникативные способности. При этом ряд ученых (А. Морозов, Е. Ильин и др.) склонны распределять все имеющиеся способности личности на два типа: когнитивные и личностные особенности. По своей природе творческие способности могут быть материальными и нематериальными; по значению - общественно значимым и личностно значимыми. Кроме того, среди важнейших творчества выделяется: оригинальность, осмысленность, пригодность.

Е. Ильин описывает в своих исследованиях культурную, интеллектуальную, художественную, предпринимательскую креативность [6, с. 230]. Тогда как другие ученые (Т. Барышева, Т. Любарт, Д. Фельдман) склонны распределять типы креативности:

- По уровню (большая, средняя и незначительная);

- По направленности действий (коммуникативная креативность);
- По выраженности проявлений на когнитивном и личностном уровне [1, с. 212].

На сегодняшний день существует целый ряд классификаций основанных на разных признаках. Так, выделяется: вербальная и невербальная креативность; креативность таланта и самоактуализации; общечеловеческая, потенциальная и актуальная; эмоциональная, вербально-семантическая, вербально-символическая, вербально -ассоциативная; творческий подход к жизни и т.д.

Творческая личность способна быстро и эффективно решать нестандартные или непредвиденные задачи, создавая при этом уникальный продукт, востребованный в конкретной области знания.

Проблема диагностики, оценки уровня развития творческих способностей личности, а также – поиска наиболее эффективных методов и средств их развития лежит в плоскости выделения важнейших составляющих данного качества. Так, Д.А. Горбачева выделяет среди компонентов творческой личности:

- индивидуальные свойства и качества (интеллект и креативность);
- творческое мышление;
- познавательную активность;
- развитие интуиции;
- способность к фантазированию и ассоциациям;
- развитое творческое воображение;
- антипацию и коммуникабельность;
- мотивацию на достижение успеха и саморазвитие;
- социальную компетентность и др. [5, с. 195].

А. Олах среди показателей креативности отмечает: независимость, открытость к новому, толерантность, устойчивость, конструктивную активность, развитое эстетическое чувство, стремление к красоте [10, с. 76].

При этом современные авторы отмечают, что оценка творческого потенциала и основных его составляющих связана на сегодняшний день с целым рядом сложностей: Отсутствие единого критерия и коэффициента оценки творческого потенциала и креативности.

Отсутствие корреляции между различными сферами деятельности.

Особенности мотивации личности, состояние стресса, страх перед ошибкой и т. д. [18, с. 19].

Кроме того, не все качества и характеристики творческой личности могут быть измерены и проконтролированы в своем развитии.

Для решения выявленных проблем необходим анализ существующих методов и методик для развития творческих способностей а личности.

Наиболее распространенными и широко используемыми в психолого-педагогической практике являются нестандартизированные личностные тесты: Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI), California Psychological Inventory (CPI); проективные тесты Г. Роршаха; вербальный и фигуральный субтесты творческого мышления Э.П. Торренса; тест креативности Дж. Гилфорда; опросник креативности Д. Джонсона; набор креативных тестов Ф. Вильямса и др. В нашей стране особой популярностью среди специалистов пользуются вариации указанных тестов, адаптированные Е.Е. Туник. Между тем, приведенные инструменты не дают однозначного и стопроцентно

объективного результата, поскольку могут зависеть от целого ряда факторов и состояний испытуемого [15, с. 179].

На сегодняшний день в научных исследованиях приобретают высокую популярность методы многослойных задач Д.Б. Богоявленской и методы наводящих задач С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славскаой, а также - методы экспертных оценок, анализ продуктов деятельности и др.

Одним из наиболее популярных методов выявления творческого потенциала и оценки уровня креативности мышления является метод мозгового штурма А. Осборна, а также – его улучшенный вариант - метод синектики У. Гордона, основанные на решении профессиональных задач посредством использования различных видов аналогий. При этом в практике профессионального развития все большую популярность приобретают: метод эвристических приемов, алгоритм решения изобретательских задач (АРИЗ) и теория решения изобретательских задач (ТРИЗ).

В рамках развития творческих способностей личности наиболее востребованными и эффективными представляются инновационные технологии активного обучения. Примерами таких технологий могут выступать тренинги креативности, методики нейролингвистического программирования, деловые и ролевые игры, ситуативные и профессиональные кейсы.

Д.А. Горбачева, В.О. Романчук, К.Р. Хачатурова и ряд других исследователей описывают в своих исследованиях результаты использования комплексного подхода к диагностике и развитию творческих способностей посредством активных методов в естественной и развивающей среде учебного учреждения или профессиональной деятельности. К средствам развития креативности и творчества в рамках выделенного подхода относят:

- метод многослойных и наводящих задач;
- эвристические приемы;
- метод гирлянд, аналогий и ассоциаций;
- методы аналогий;
- элементы мозговой атаки и синектики;
- творческие тренажеры;
- метод анализа силовых полей;
- метод фокальных объектов;
- графические техники и приемы и др. [17, с. 185].

При этом одним из обязательных компонентов системы творческого развития личности выступает использование межпредметных связей, внедрение в образовательную практику новых интегрированных дисциплин и курсов, применение методов научного поиска и познания.

Современные исследователи отмечают, что для развития креативной личности категорически не подходят консервативные методы и приемы работы. Кроме того, творческие способности тесно связаны и наиболее ярко проявляются в совместной деятельности, разработке проектов и программ, создании инновационных продуктов, адаптации разного рода инструментов деятельности и коммуникации к современным условиям и новым ситуациям [3, с. 119].

С учетом обозначенных выше тенденций на сегодняшний день становится актуальной разработка специальных психолого-педагогических условий, способствующих развитию и проявлению творческого потенциала и творческой активности личности. При

этом в современном обществе важно готовить не простых исполнителей, а личностей, которые с раннего возраста приобретают способность творчески мыслить, быстро и осмысленно реагировать на любые изменения, самостоятельно добывать знания и искать ответы на сложные и противоречивые вопросы [12, с. 11].

Проведение диагностических процедур должно включать учет определенных требований и норм, позволяющих исключить вмешательство факторов внешнего влияния на результат. В процессе коммуникации также обеспечивается свободная, непринужденная обстановка, равные условия, исключение стрессовых ситуаций и давления на испытуемого.

На сегодняшний день разработано множество концепций и подходов к разработке концепций, стратегий и систем диагностики и развития творческих способностей личности. В их числе:

- психометрические методы диагностики;
- социально-личностный подход;
- альтернативные методы, методики и формы работы [14, с. 55].

Следует отметить, что современные ученые приводят убедительные доказательства наличия непосредственной и тесной связи между творческими способностями, личностными качествами, мотивами деятельности и т.д. При этом большинство исследователей связывают творческие способности с показателями эмоционального интеллекта, мотивацией саморазвития, коммуникативными характеристиками, уровнем эмпатии, готовностью к внедрению инноваций.

Так, Дж. Гилфорд разработал комплект тестов, в которые вошли как показатели вербальной, так и характеристики невербальную креативность. Среди основных показателей сформированности творческих способностей автор выделил:

- способность к постановке проблемы;
- развития навыков генерирования идей;
- способность и готовность нестандартно мыслить и действовать;
- стремление к усовершенствованию элементов объективной реальности;
- способность самостоятельно и нестандартно решать проблемы;
- способность к анализу и синтезу [4, с. 433].

При этом Э. П. Торренс выстраивал определенную иерархию показателей креативности и творчества, начиная со способности к объективному восприятию проблемы, поиска решения, выдвижения гипотез и их проверки – через модификацию, проектирование действий – к результату [21, с. 84]. По мнению ученого, диагностика творческих способностей должна отражать показатели прохождения всех указанных этапов. Между тем, сам автор при создании своей методики ограничился оценкой креативности по продуктам деятельности, включив в тестовые батареи задания в вербальной, изобразительной и словесно-звуковой форме. При этом по сравнению с тестом Дж. Гилфорда данные задания могут использоваться в более широком диапазоне

На сегодняшний день методика Э.П. Торренса получила широкое распространение и была неоднократно адаптирована и модифицирована отечественными учеными. Так, Е.А Аверина и Е. И. Щербанова дополнили и уточнили критерии творческого развития и креативности личности, включив в них такие показатели, как:

- продуктивность;
- оригинальность мышления;
- гибкость мышления [20, с. 92].

Д. Б. Богоявленская в качестве альтернативы психометрическому подходу оценки творческих способностей личности предлагает метод «креативное поле». Основными принципами методики становятся:

- безоценочность суждений;
- отсутствие границ познания и исследования;
- отсутствие ограничений во времени и многократность [2, с. 78].

В рамках теорий креативности А. Маслоу, К. Роджерса и других авторов выделяются следующие характеристики творческой личности:

- внутренняя система ценностей и критериев;
- самостоятельность и непосредственность;
- смелость и отвага;
- богатство и «открытость» внутренних переживаний;
- способность к самоактуализации, самопринятию и саморазвитию;
- актуальная потребность в обновлении окружающего мира и самосовершенствовании;
- спонтанность и быстрота реакции [11, с. 59].

При этом Г. Альтшуллер, В. Н. Козленко, Р. Г. Эфендиева и ряд других ученых выделяют в качестве основных составляющих творческой личности такие характеристики как: прямота суждений, смелость, мужество, честность, критичность, скептицизм, оригинальность, непосредственность, находчивость, энергичность, независимость, лабильность, внутренняя зрелость, устойчивость к неопределенности, склонность к иносказательности, наличие сформированного образа «Я», достоинство, высокая самооценка [6, с. 5]. На сегодняшний день большинством ученых признается высокая значимость самоотношения личности, наличия мотивации к творческому саморазвитию, смелость в выдвижении гипотез, поиске нестандартных решений, а также – высокая самооценка и уверенность в своих силах. Указанные качества формируют целеустремленную личность, готовую и способную адаптироваться к стремительно меняющимся социально-экономическим условиям. При этом творческая личность всегда обладает высоким уровнем развития рефлексивных способностей, в связи с чем, немаловажным является предоставление возможности оценивания испытуемым своих качеств и проявлений креативности по субъективной оценке. В дальнейшем результаты самооценки сопоставляются с экспертными оценками, показателями проективных, ассоциативных тестов, диагностических процедур, наблюдения и т.д. [5, с. 4].

С целью сравнения эффективности, результативности и достоверности диагностических методик на оценку творческих способностей личности нами было проведено исследование, охватывающее 100 человек в возрасте от 30 до 65 лет (50 женщин и 50 мужчин), выбранных рандомно при помощи контактов в социальных сетях.

В качестве диагностических методик использовались:

Тест Дж. Гилфорда на изучение творческого мышления (модифицированный) [4].

Тест креативности Э.П. Торренса [21].

Тест дивергентного мышления Ф.Е. Вильямса [221].

Результаты диагностики позволили выявить примерно схожую картину (Рис. 1)

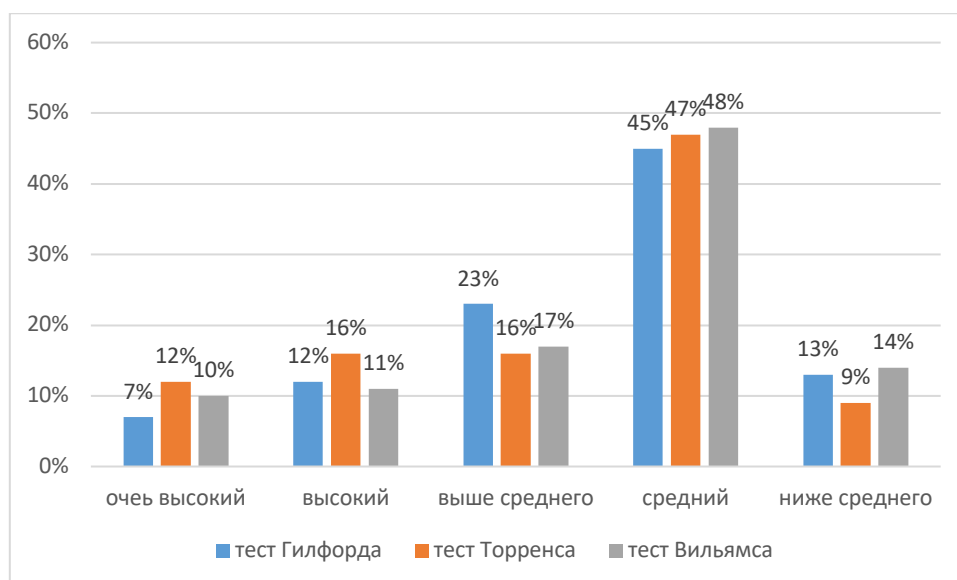


Рисунок 1 - Уровни развития творческих способностей испытуемых

Как можно заключить из анализа диаграммы, результаты тестирования по разным методикам имеют определенные расхождения в 2 - 6%. Между тем, в целом можно сделать вывод о преобладании среднего уровня развития творческих способностей в данной выборке. Полученные результаты демонстрируют актуальность проблемы исследования творческих способностей личности, как качества, особенно востребованного в современных условиях. При этом проведения качественного и количественного анализа исследуемого показателя требует использования нескольких разных методик – для получения максимально достоверных результатов, не зависящих от особенностей восприятия, состояния испытуемых на данный момент, выраженности того или иного компонента креативности или отношения к определенному виду тестирования.

Развитие творческой активности, готовности к инновациям, лабильности, коммуникативных, организаторских и управленческих умений, формирование системы нравственных ценностей и мотивов непрерывного самообразования является неотъемлемым условием развития творческого потенциала. При этом в рамках учебных учреждений наиболее эффективными являются все формы групповой и коллективной деятельности, направленной на совместный поиск решений, выработки единых стратегий, устранению препятствий и т.д. Между тем, обязательными формами работы по развитию творческих способностей личности являются индивидуальные задания, проектно-исследовательская работа, создание инновационных продуктов. Отсутствие достаточного уровня индивидуализации существенно тормозит творческое развитие и самореализацию индивида.

Таким образом, можно утверждать, что творческие способности личности представляют собой сложную структуру, комплекс личностных качеств, способностей и действий, направленных на преобразование предметной или социальной действительности. Развитие творческих способностей возможно при условии использования предпосылок и потенциалов, заложенных в личностных качествах индивида, его ценностных ориентирах, целях и устремлениях, мотивации на саморазвитие и готовности к инновациям. Кроме того, обязательным условием развития творческих способностей личности является опора на имеющийся уровень творчества и креативности. С этой целью осуществляется психолого-педагогическая диагностика, включающая в себя комплекс разных методик,

направленных на оценку разных компонентов и структур творческого развития и учитывающих специфику деятельности индивида в разных условиях.

Развитие творческих способностей личности должно учитывать скрытые возможности, качества и свойства человека, ее актуализированные способности, совокупность знаний, умений, навыков, мотивацию и направленность личности на достижение успеха. Развитие творческих способностей предполагает наличие у человека внутренних и внешних условий, способствующих проявлению разных сторон и форм творческой активности для достижения результата [14, с. 55].

На сегодняшний день существует целый ряд проблем в разработке единой системы и методологии развития творческих способностей личности. При этом, несмотря на наличие индивидуальной специфики регионов, сфер деятельности, возрастных и личностных особенностей, существуют основные принципы и условия, которые служат базой творческого развития и саморазвития индивида.

Так, реализация практико-ориентированного подхода к осуществлению профессиональной деятельности, внедрение приоритетов свободы поиска и самовыражения в разных видах творческой активности, способствует развитию всех сторон и качеств креативной личности.

При этом высокий уровень значимости приобретают ценности и цели творческой деятельности, особенности оценки и понимания личностью принципов и сущности происходящих в обществе процессов.

Развитие творческого потенциала и творческой активности, как элементов и условий творческого саморазвития личности, возможно, как отмечают современные исследователи, в условиях реализации определенных принципов и подходов:

- Непрерывность процесса психолого-педагогического сопровождения, создание условий для личностного и профессионального роста.
- Ориентация на творческую деятельность во всех сферах и на всех этапах самореализации.
- Признание уникальности и неповторимости личности, обеспечение дифференцированного и индивидуально-творческого подхода к организации профессиональной подготовки.
- Единство социально-нравственного, общекультурного и профессионального развития личности.
- Учет современных тенденций модернизации образования и общества.
- Открытость, вариативность, динамичность методологии и практики сопровождения творческого саморазвития личности;
- Ориентация на внедрение современных информационных технологий в программу подготовки кадров.

Эффективно развивать творческие способности можно только при условии использования различных интерактивных, исследовательских, деятельностных форм работы, вовлечения в совместную творческую, экспериментаторскую деятельность, решение профессиональных, ситуативных кейсов и проблемных задач. Примерами такой активности могут выступать: творческие группы, стажировка на предприятии, организация коллективного исследования, участие в разработке инновационных проектов, проведение и участие в вебинарах, семинарах, конференциях, конкурсах профессионального мастерства [8, с. 226].

Итак, проблема диагностики и развития творческих способностей личности является комплексной и многогранной и требует более глубокого, всестороннего исследования элементов, входящих в состав творческого потенциала, творческой активности и творческих способностей. При этом разработка методов и форм работы основывается как на достоверных показателях многократной диагностики, так и на знании особенностей конкретной среды, ситуации развития личности и т.д. В связи с чем, в дальнейшем данные исследования будут продолжены с целью более подробного изучения и анализа факторов, причин и способов проявления творческих способностей специалиста в современном мире.

Список литературы

1. Барышева Т. А. Когнитивные координаты в структуре визуальной креативности: опыт эмпирического исследования в младшем школьном возрасте // Герценовские чтения. Художественное образование ребёнка: стратегии будущего : Материалы VII Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 05 марта 2021 года. Том 7. Выпуск 1. Санкт-Петербург: ООО "Издательство ВВМ", 2021. – С. 212-220.
2. Боявленская Д. Б. Психология творческих способностей М.: Изд. Цент «Академия», 2002. 320 с.
3. Буренина В.И. Развитие творческого потенциала преподавателя технического вуза в системе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2018. 222 с.
4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. М., 2015. С. 433-456.
5. Горбачева Д. А. Проблемы диагностики и развития творческого потенциала личности в процессе обучения // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 12(80). С. 195-199.
6. Захарова О. Г. Диагностика креативности как психолого-педагогическая проблема // Инновационные педагогические технологии : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2018 г.). — Казань : Молодой ученый, 2018. С. 3-6.
7. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. Москва [и др.] : Питер, 2009 (СПб. : Печатный двор им. А. М. Горького). 444 с.
8. Магомедова Л. И., Бабаева Э. С., Озиева Л. С. Педагогические основы развития креативности будущих педагогов как основы их творческих способностей // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-3. С. 225-228.
9. Потапов Д. А. Исследование креативности личности: структура, уровни, показатели // Антропологическая дидактика и воспитание. 2021. Т. 4. № 4. С. 92–101.
10. Психология творчества. Школа Я. А. Пономарева / Коллектив авторов, под ред. Д.В. Ушакова. Институт психологии РАН, 2022. 623 с.
11. Роджерс К. К теории творчества // Взгляд на психотерапию. М. 2010. 372 с.
12. Романчук В.О. Развитие интеллектуально-творческого потенциала курсантов военного вуза в процессе иноязычного образования : дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2016. 218 с. 11.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: Издательство «Питер», 2000. 712 с.
14. Селиванова Е. А. Психолого-педагогическая диагностика творческих способностей личности // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2011. №1 (6). С. 54-59.

15. Туник Е.Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления. СПб., 2013. 320 с.
16. Хайдаров С. Ш. Развитие творческого потенциала личности студентов в процессе обучения // Вестник Таджикского государственного университета коммерции. 2023. № 2-1(46). С. 361-364.
17. Хачатурова К.Р. Развитие творческого потенциала старших подростков средствами предметов естественнонаучного цикла : дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2017. 253 с.
18. Холодная М. А. Многомерная природа показателей интеллекта и креативности: методические и теоретические следствия // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 3. С. 18-31.
19. Шиповская Л. П. Креативность и творческий потенциал личности: концептуальные подходы к развитию // Антропологическая дидактика и воспитание. 2022. Т. 5, № 3. С. 33-44.
20. Щебланова, Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики / Е. И. Щебланова ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. - Москва : [Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та] ; Воронеж : [МОДЭК], 2004 (ФГУП ИПФ Воронеж). – 366 с.
21. Torrance Center for Creativity and Talent Development. URL: <https://coe.uga.edu/directory/torrance-cente> (дата обращения 19.09.2023).
22. Williams F.E. Creativity Assessment Packet (CAP). N.Y., 2016. 237 pp.

1.2. Легко ли быть одаренным? Психолого-педагогические условия развития и социально-психологической адаптации одаренного ребенка

*«В течение тридцати семи лет
я не менее двенадцати часов в день упражняюсь в игре на скрипке,
а теперь этот человек называет меня гением!»
Пабло де Сарасате*

О том, что в человеке нужно развивать способности, задатки и одаренность, а также творческий потенциал, необходимый для успехов в профессиональной деятельности, в науке, ни у кого не вызывает сомнений. Но важно определить одаренность как можно раньше, с детства. Дети, проявляющие необычайные умственные способности, во многом определяют будущее социальное, экономическое и духовное развитие общества.

По данным некоторых исследователей около 50% умственных способностей к переработке информации формируется у ребенка до 4 лет и 80% – к 8 годам. Известно, также, что к моменту, когда человек становится взрослым, завершает образование, он использует только 10-15% своего мозгового потенциала [5, 6].

Чтобы ответить на вопрос каково быть одаренным ребенком, одаренным человеком необходимо определить, кого мы можем считать одаренным?

О детской одаренности в науке и практике речь идет давно. Ученые проводят исследования генезиса одаренности, выделяют ее показатели, определяют ее зависимость от специфики генетической основы, от социальных факторов деятельности и отношений, в которых человек себя самореализует. Особое внимание исследователи обращают на

проблемы, связанные с выявлением одаренности детей, перспективами развития каждого из них для реализации своей индивидуальности (Л.С. Выготский, Л.А. Венгер, Ю.З. Гильбух, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, П.Т. Торренс, Б.М. Теплов, В. Штерн, В.С. Юркевич).

Проблема выявления и развития детской одаренности включает в себя целый ряд аспектов. Наиболее значимыми из них, как показывает анализ литературы, являются: характеристика одаренных детей и особенностей их развития; разработка теоретической модели одаренности и анализ различных ее видов; возможности выявления детской одаренности; разработка специальных развивающих программ; апробирование различных форм работы с одаренными детьми. Естественно, что эти аспекты проблемы одаренности оказываются тесно связанными между собой. Так, теоретическая модель определяет и подбор диагностических методик для выявления детской одаренности, и построение развивающей программы [4, 12, 13, 15, 16, 19, 22, 23].

В настоящее время в мире известно несколько десятков научных концепций одаренности, созданных в различных областях психологии и педагогики на основе разных теоретических подходов и методов изучения. Это многообразие концепций отражает сложность и многомерность природы одаренности, невозможность выработки общих эталонов и стратегий развития для всех ее проявлений [17, 21].

В понятие общей умственной одаренности, начиная с работ Дж. Гилфорда (J.P. Guilford, 1967), традиционно включаются как интеллектуальные, так и творческие способности (конвергентное и дивергентное мышление). При этом в одни теоретические модели детской одаренности включается как креативность, так и интеллектуальность при условии, что возможно доминирование одного из этих показателей, но ни один из них не находится на низком уровне развития (Х. Гарднер, Дж. Гилфорд, Дж. Рензулли, А.М. Матюшкин, Д.Б. Богоявленская, и др.). В другие модели креативность и интеллектуальность входят как независимые факторы (интеллектуальная одаренность и творческая одаренность) (П. Торранс, М. Воллах, Х. И. Грубер, Дж. Дэвидсон, Я.А. Пономарев, Е.Л. Яковлева и др.).

Большинство моделей детской одаренности, вместе с тем, построено без учета специфики возраста, то есть в них не показываются качественные особенности каждого возрастного этапа развития. Свою реализацию большинство моделей находили, как правило, в работе с детьми школьного возраста. Однако, по мнению Н.С. Лейтеса (1996), чрезвычайную важность имеет изучение специфики одаренности на ранних этапах онтогенеза, в частности, в дошкольном возрасте.

Вопрос о различной роли, различном весе отдельных компонентов одаренности на разных этапах развития ребенка все еще остается не до конца изученным. Его исследование представляется очень актуальным. При этом все большее внимание уделяется факторам креативности и личностных особенностей ребенка [18, 20, 23]. А.М. Матюшкин (1996) справедливо подчеркивает, что одним из центральных понятий в определении и развитии одаренных детей является понятие *творческого потенциала одаренности* (Дж. Рензулли, Е.П. П. Торренс, Д. Сиск и др.). В творческий потенциал одаренности включаются: 1) высшие уровни всех когнитивных процессов, 2) специальные структуры мотивационной сферы, 3) эмоциональный профиль, 4) структура волевой регуляции, 5) Я-концепция личности.

А.М. Матюшкин в собственной концепции в основу творческого *потенциала* одаренности помещает целостную структуру творческого *процесса*, состоящую из пяти

звеньев: 1) формулирование проблемы, 2) формулирование и реализация гипотез, 3) инсайт, 4) выражение найденного решения, 5) обоснование или реализация решения. Эти звенья структуры творческого процесса, по мнению А.М. Матюшкина, могут составлять возрастные этапы в развитии творческого потенциала одаренности. В целом, однако, вопрос о структуре *творческого потенциала* личности, и в частности одаренного дошкольника до конца не решен [16].

Наиболее полно и глубоко проблема детской одаренности разрабатывалась в отечественной психологии Н.С. Лейтесом, изучавшим индивидуально-типологические и возрастные особенности умственно одаренных детей на основе систематизации жизненных фактов и монографического описания своеобразия одаренной личности [13].

Научные исследования и практика обучения доказали многообразие и относительную независимость проявлений и развития одаренности в разных сферах деятельности (учебной, научной, практической, социальной, художественной, спортивной), в разных видах интеллектуальных и творческих способностей (вербальных, логических, математических, пространственных) и достижений. На основе этих данных был разработан ряд моделей, выделяющих наиболее важные факторы одаренности и их взаимодействия в процессе развития [1, 2, 3, 7, 9].

Так, по известной модели Дж. Рензулли, одаренными признаются дети с общим интеллектуальным развитием выше среднего уровня при сильной увлеченности задачей и высоком творческом потенциале, при этом важным является именно взаимодействие всех компонентов, а не наличие их по отдельности. Эта модель, часто в дополненном или модифицированном виде, успешно используется во многих странах для диагностики и обучения одаренных детей.

Понимание одаренности как многоаспектного и разноуровневого явления отражено и в других современных концепциях. Так, А.М. Матюшкин считает, что психологическая структура одаренности совпадает с основными структурными элементами, характеризующими творчество, а обучение и развитие одаренных детей составляет идеальную модель творческого развития человека [16].

Творческие возможности, или креативность, составляют основу детской одаренности в теории Е. Р. Торрансе. При этом помимо внутренних факторов (интеллекта, творчества и мотивационно-личностных особенностей) большинство психологов включает в модель одаренности факторы социального окружения (семейный климат, условия обучения, взаимоотношения со сверстниками, культурную среду).

Исследователями был сделан вывод, о том, что высокие достижения являются результатом взаимодействия когнитивной одаренности (интеллектуальной, творческой, социальной, музыкальной и др.), личностных особенностей (мотивации, интересов, Я-концепции, эмоционального статуса) и социального окружения (семейный и детсадовский климат, критические события жизни) [1, 3, 5, 6, 10, 14, 19, 24].

Можно выделить две противоположные точки зрения на одаренность: первая - одаренным является каждый ребенок и нужно только вовремя заметить конкретный вид способностей и развить их. Исторический факт, иллюстрирующий эту точку зрения – немецкий пастор Карл Витте в начале XIX века подготовил воспитательную программу интенсивного развития в первые 5-6 лет жизни и вырастил одаренного сына. Вторая точка зрения - противоположное мнение. Одаренность – редкое явление.

Идея потенциальной одаренности, признаваемая большинством современных психологов, позволила расширить категорию одаренных детей. Экспериментально была до-

казана целесообразность обучения по специальным программам не только 1-3 % детей-вундеркиндов, но и 10, 15 и даже 20 % детей, чей уровень развития превышает средний для данного возраста. Было показано, что традиционное обучение сдерживает развитие таких детей и что для полного раскрытия их потенциала необходимы специальные модификации программ и методов обучения в соответствии с их психологическими особенностями (видом и уровнем одаренности, интересами, мотивационно-личностными характеристиками). Иначе говоря, эффективность программ для одаренных зависит от их соответствия потребностям и возможностям этой категории детей.

Разные исследователи по-разному описывают сферы проявления одаренности, виды одаренности и элементы ее психологической структуры. Так, А.М. Матюшкин отмечает следующие структурные компоненты одаренности, как общей психологической предпосылки творческого развития и становления творческой личности: 1) доминирующая роль познавательной мотивации; 2) исследовательская творческая активность, выражающаяся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем; 3) возможность достижения оригинальных решений; 4) возможность прогнозирования и предвосхищения; 5) способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки. Все это составляет единую интегральную структуру одаренности, проявляющуюся на всех уровнях индивидуального развития [16].

В качестве основных сфер проявления одаренности детей выделяют: 1) интеллектуальную (высокий уровень развития мышления, памяти, позволяющий успешно решать различные задачи); 2) сферу академических достижений (быстрое продвижение в различных областях знания); 3) креативность (стремление к творческим, нестандартным решениям, независимость в суждениях, гибкость в решении проблем); 4) общение и лидерство (легкость в общении, принятие ответственности, умение быть партнером); 5) сферу художественной деятельности (интерес к художественным занятиям и получение удовольствия от них, успешность в различных видах искусства: музыке, изобразительной деятельности и пр.); 6) двигательная сфера (хорошая зрительно-двигательная координация, владение своим телом, интерес к занятиям, требующим физической нагрузки) [5, 7, 13, 22, 23]

Что касается специфических сфер, в которых одаренность из *общей* становится *специальной* выделяют семь относительно независимых видов интеллекта: 1) лингвистический, основанный на чувствительности к смыслу и эффективной вербальной памяти; 2) логико-математический, как способность оперировать категориями, понятиями и символами; 3) пространственный, как способность воспринимать и создавать зрительно-пространственные композиции, оперировать объектами в уме; 4) телесно-кинестетический, как способность использовать двигательные навыки; 5) музыкальный – способность исполнять, сочинять и воспринимать эмоционально музыку; 6) интраперсональный – способность понимать и опознавать собственные чувства; 7) интерперсональный – способность замечать и различать мотивацию, намерения, темперамент других людей. Часто эти виды одаренности выступают вместе.

В современной психологической литературе тенденция к поискам общей структуры одаренности остается по-прежнему актуальной и острой. Создано много сложных моделей. Очень выразительна, на наш взгляд, «Трехкольцевая модель одаренности» J. S. Renzulli, созданная на основе изучения одаренных детей и взрослых [22]. По J. Renzulli, одаренность является совокупностью взаимодействующих компонентов: интеллекта (выше

среднего); усиленной мотивации; креативности. Подобная ей трехкомпонентная модель предложена R.J. Sternberg [22].

Вопрос о различной роли, различном весе отдельных компонентов в структуре одаренности и на разных этапах развития ребенка все еще остается не до конца изученным. Его исследование представляется очень актуальным. В большинстве концепций детской одаренности в большей или меньшей степени присутствуют три компонента:

1. Личностный (мотивация, индивидуальные особенности).
2. Интеллектуальный (конвергентное мышление)
3. Креативный (дивергентное мышление).

Центральным понятием при этом является понятие способностей, которые обеспечивают успешность деятельности, решение стоящих перед субъектом разного класса задач.

Обобщая рассмотренные концепции одаренности, можно следующим образом определить содержание понятий детской одаренности и одаренного ребенка.

Одаренность - это системное, развивающееся в течение жизни качество психики человека, которое определяет возможности достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в выполняемой им определенной деятельности по сравнению с другими людьми.

Одаренный ребенок - это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями в том или ином виде деятельности (в том числе инициированной им самостоятельно) или потенциалом к таким достижениям в различных сферах:

- интеллектуальной;
- творческого или продуктивного мышления;
- академических достижений;
- общения и лидерства;
- художественной деятельности;
- двигательной сфере

Обобщая мнения названных выше ученых, можно назвать следующие черты одаренных детей: 1) необычно раннее проявление высокой познавательной активности и любознательности; 2) быстрота и точность выполнения умственных операций, связанных с устойчивостью внимания, оперативной памятью, логическим мышлением; 3) богатство активного словаря; 4) быстрота и гибкость вербальных ассоциаций; 5) четко выраженная установка на выполнение творческого задания; 6) развитость творческого мышления и воображения; 7) большое желание учиться.

Исследователи отмечают, что ключевым фактором развития способностей является работоспособность. Способный тот, кто после тысячи неудачных попыток делает тысяча первую и приходит к открытию, неспособный тот, кто после второй попытки оставляет задачу нерешенной.

Наряду с многообразием теоретических подходов к детской одаренности и ее структурных моделей существует многообразие моделей и программ обучения одаренных детей. Сюда входят как программы развития общей детской одаренности, так и программы направленного развития отдельных способностей ребенка. В настоящее время существует целый ряд целостных моделей обучения одаренных детей, каждая из которых основана на вполне определенной концепции развития ребенка и отдельных видов одаренности. Таковы модель Дж. Гилфорда, программа П. Торренса, модель обучения Дж. Рензулли «Три вида обогащения учебной программы», когнитивно-аффективная модель

Уильямса, модель Блума «Таксономия целей обучения», программа «Одаренный ребенок» Детского центра Венгера, программа центра «Психодиагностика и дифференцированное обучение» НИИ психологии Украины Ю.З. Гильбуха и ряд других.

Эффективность развития творческого потенциала одаренных детей существенно зависит от содержания психолого-педагогической программы, направленной на создание условий, определяющих формирование основных компонентов творческого потенциала ребенка.

Основными компонентами творческого потенциала ребенка, подлежащими развитию через специальную программу психолого-педагогической работы, являются:

- *мотивационный* (уровень и своеобразие интересов, увлечений, заинтересованности и активности участия в творческой деятельности, доминирующая роль познавательной мотивации);

- *эмоциональный* (эмоциональное отношение к процессу и результату творческой деятельности, эмоциональный настрой);

- *интеллектуальный* (оригинальность, гибкость, адаптивность, беглость и оперативность мышления; легкость ассоциаций; уровень развития творческого воображения и использование всех его приемов);

- *волевой* (способность к саморегуляции и самоконтролю; качества внимания; самостоятельность; способность к волевому напряжению, устремленность к цели творческой деятельности).

Основными условиями, необходимыми для эффективного развития творческого потенциала одаренных детей являются:

- содержание *творческой активности* ребенка, предусматривающей мотивационную, эмоциональную, интеллектуальную, и волевою составляющие;

- создание *творческой среды* (атмосферы, настроения) в учебной формирующей работе;

- направленность формирующей программы на воспитание *творческой личности* ребенка.

Интеллектуальную одаренность связывают с высоким уровнем интеллектуального развития (высокий коэффициент интеллекта IQ). Для измерения этого вида одаренности у детей-дошкольников используют варианты тестов, направленных на измерение интеллекта. Наиболее известными из индивидуальных интеллектуальных тестов являются:

- *Шкала интеллекта Стенфорд - Бине*, предназначенная для тестирования детей, начиная с двухлетнего возраста;

- *Кауфмановская оценочная батарея тестов* (для детей от 2,5 до 12,5 лет), содержащая две глобальные оценки - умственных процессов и достижений и рекомендуемая для раннего первичного выявления детей с необычно высокими способностями в мышлении;

- *Шкала детских способностей Маккарти* (для детей от 2,5 до 8,5 лет), позволяющая получить обобщенную оценку (общий когнитивный индекс) и пять частных оценок (для вербальных, перцептивных, вычислительных и моторных способностей, а также памяти).

В последнее время под руководством А.М. Матюшкина проведена большая работа по переводу и адаптации ряда зарубежных тестов: экспресс - диагностика интеллектуальных способностей детей 6-7 лет; адаптация мюнхенских тестов познавательных способностей для одаренных учащихся; детский тест интеллектуальных способностей К. Рассела.

Творческая одаренность определяется теми теоретическими конструкциями, на которых базируется само понимание творчества. Наиболее перспективным здесь представляется изучение креативности с четырех точек зрения: креативность как процесс, как продукт, как способность и как черта личности в целом. Для каждого из этих направлений существуют свои методы диагностики [2, 7, 8, 10, 11, 20].

К числу наиболее популярных тестов, направленных на выявление творческой одаренности, можно отнести :

- *Тесты креативности для детей, разработанные Гилфордом*, направленные на оценку дивергентных способностей.

- *Тест Торренса на образное творческое мышление*. Предназначен для оценки творческих способностей детей в возрасте от 5 лет и старше. Именно тесты П. Торренса и Дж. Гилфорда чаще всего используются в отечественной практике.

- *Пенсильванский тест творческой направленности*, Т.Руки и *Тест креативного потенциала Р. Хофнера и Ю. Хемневей*, измеряющие показатели оригинальности, гибкости, беглости и точности» мышления.

- Отечественные методики для диагностики творческих способностей: *методика Д.Б. Богоявленской, экспресс-методика А.Г. Азарян и другие*.

Академическая одаренность определяется успешностью обучения. Иногда высокий уровень интеллекта ребенка сочетается с посредственными успехами в учении, и, наоборот, прекрасный ученик может обладать средним уровнем развития интеллекта. Для выявления академической одаренности используют стандартизированные тесты достижений.

В нашей стране популярными являются тесты школьной зрелости Я.Йирасека и программа диагностики психологической готовности к школе, предложенная Н.И. Гуткиной.

Психомоторная одаренность связана со скоростью, точностью и ловкостью движений, кинесико-моторной и зрительно-моторной координацией. Тесты на перцептивно-двигательное развитие позволяют оценивать различные параметры моторики, темп, ритм, координацию движений, скорость реакции. Первые диагностические приемы здесь были предложены еще Ф. Гальтоном и Э. Крепелиным. В нашей стране фундаментальные исследования в этой области были опубликованы в 30-е годы М.И. Гуревичем и Н.И. Озерецким.

Социальная одаренность - сложное многоаспектное явление, способность разбираться в людях, устанавливать с ними эффективные взаимоотношения. Для выявления такой одаренности используются стандартизированные методы оценки уровня и особенностей социального развития: шкалы социальной компетенции, шкалы социальной зрелости, тесты на выявление лидерских способностей. В отечественной психологии наиболее разработаны такие понятия, как социальная компетентность (Л.А. Петровская, Ю.М. Жуков), организаторские способности (Л.И. Уманский). В последнее время начаты исследования лидерской одаренности (А.М.Матюшкин, Е.Л. Яковлева).

Духовная одаренность, талант доброты, в значительно большей степени, чем социальная, связана с альтруизмом, с высокими моральными качествами, без которых немислимы люди типа Альберта Швейцера или матери Терезы. Эта важная отрасль проблематики одаренности в настоящее время мало изучена. Имеются лишь отдельные попытки исследовать и оценить уровень морального развития, особенностей помогающего

поведения и альтруизма для выявления феномена духовной одаренности (Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, А.А. Ухтомский, В.Д. Шадриков, В.А. Пономаренко, В.П. Зинченко и др.).

Обобщая представления об одаренном ребенке, можно отметить, что в структуре личности одаренного ребенка четко выделяются три фактора:

1. Активный познавательный интерес.
2. Раннее психическое развитие.
3. Хорошие физические данные.

Эти факторы являются взаимосвязанными и не исключают друг друга. Можно отметить, что одаренные дети раньше начинают писать и читать, чем обычные. Они испытывают потребность в общении, в активном усвоении знаний. Деятельность их эмоционально захватывает и приносит им большое удовлетворение от достигнутого результата. Они способны использовать полученные знания в разных видах деятельности, распространяют быстро свои идеи. Наблюдения показывают, что одаренные дети меньше подвержены заболеваниям, т.к. они внутренне мобилизованы, находятся всегда в тонусе. Во время своей творческой деятельности они испытывают положительные эмоции, радуясь получению информации. У них много активной энергии, что ведет к гармонизации психического и физического здоровья. В изобразительной деятельности этих детей преобладают краски более светлых тонов, чем дети обычные. Одаренные дети, как показывают наши наблюдения, больше, чем обычные, видят в мире добра, радости, красоты и гармонии.

По данным наших наблюдений, одаренные дети – любознательные исследователи, фантазеры, неутомимые труженики, если их заинтересовывает идея.

Обобщая мнения названных выше ученых, можно назвать следующие черты одаренных детей: 1) необычно раннее проявление высокой познавательной активности и любознательности; 2) быстрота и точность выполнения умственных операций, связанных с устойчивостью внимания, оперативной памятью, логическим мышлением; 3) богатство активного словаря; 4) быстрота и гибкость вербальных ассоциаций; 5) четко выраженная установка на выполнение творческого задания; 6) развитость творческого мышления и воображения; 7) большое желание учиться.

Таким образом, исследования и практика показывают, что необходима специальная психологическая помощь и поддержка в развитии одаренных детей.

Генотип любого человека - это случайные комбинации генов от родителей. Все это, на наш взгляд, подтверждает, что одаренный ребенок может родиться в любой семье, если в сензитивные периоды будут созданы соответствующие социальные условия. И какая будет у него одаренность (общая или специальная) и какое они в дальнейшем получат развитие, зависит от социально-психологических факторов.

Для повышения компетентности педагогов по проблемам развития одаренных детей была разработана и апробирована программа спецкурса в рамках курсов повышения квалификации педагогических работников, которая представлена ниже.

Учебная программа спецкурса для педагогов

«Психологические проблемы выявления и развития одарённых детей»

I. Введение

Спецкурс предназначен для педагогов образовательных учреждений.

Структура курса представляет собой два взаимосвязанных раздела:

Теоретическая модель одарённости и анализ её видов.

Психолого-педагогические условия развития творческого потенциала одарённых детей.

Спецкурс включает теоретические и практические занятия, завершается проведением «круглого стола» по теме. В качестве приложения к программе представлены методические материалы к практическим занятиям.

Программа спецкурса рассчитана на 12 часов (из них 4 – лекционные, 8 – практические), с 6 часовым ежедневным режимом занятий.

II. Пояснительная записка.

Цель программы: обогащение знаний педагогов по психологическим проблемам одарённости, содействие становлению педагога, способного к дальнейшему инициативному профессиональному саморазвитию, руководству процессом развития одарённых детей.

Задачи курса:

сформировать систему представлений о детской одарённости и её структуры;
познакомить со способами исследования детской одарённости;
расширить знания о современных программах развития одарённых детей;
развивать умение определять способы оптимального взаимодействия с каждым ребенком с учетом его индивидуально-типологических особенностей, вида его одарённости;
формировать интерес к психологии, понимание значимости психологической компетентности в проблеме раннего выявления и развития одарённости ребёнка.

Содержание курса структурировано с учетом следующих принципов:

принципа системности, рассматривающего образовательный процесс как сложную самоуправляемую целостность, состоящую из совокупности взаимосвязанных и взаимодействующих между собой элементов, ориентированных на достижение конкретных целей;

принципа личностно-ориентированного подхода к построению образовательного процесса, предполагающего ориентацию на ребенка, его уникальность и предусматривающего приоритетность личностного развития одаренного ребёнка в образовательном пространстве;

принципа деятельностной организации образовательного процесса, предусматривающего развитие одарённости ребенка в процессе овладения им разными видами детской деятельности;

Ожидаемый результат:

- Повышение психологической компетентности слушателей в вопросах теории и практики выявления и развития одарённости ребенка в образовательном процессе.
- Активизация рефлексивной составляющей собственной педагогической деятельности слушателей в работе с одарёнными детьми, осознание ее слабых и сильных сторон.
- Актуализация потребности самообразования по проблемам детской одарённости, самосовершенствования в методах выявления и развития одарённых дошкольников.
- Ориентация на достижение целей раннего выявления и развития детской одарённости, на совершенствование умения создавать и реализовывать программы развития одарённых детей в условиях.

Решающим фактором и условием развития одаренного ребенка является семья. Родительская поддержка особенно нужна ребенку в противостоянии давлению социальных стереотипов [12, 14, 19, 24]. Например, мнение о том, что с рождения мальчики считаются более развитыми в плане невербального интеллекта, а у девочек более развит вербальный

интеллект. Девочки чаще всего преуспевают в чтении и письме, а у мальчиков раскрываются способности в математике, геометрии.

Таблица 1 - Программа спецкурса «Психологические проблемы выявления и развития одарённых детей»

	Наименование дисциплин и их основные разделы	Всего часов
1	<i>Теоретическая модель одарённости и анализ её видов.</i>	4
	<i>1.1. Понятие одарённости и её структуры в психологических исследованиях. Структура творческого потенциала одарённости.</i> Основные подходы к определению понятия одарённости отечественных и зарубежных исследователей. Теоретические модели одарённости. Возрастная специфика одарённости. Отдельные компоненты одарённости. Понятие творческого потенциала одарённости. Многообразие и относительная независимость проявлений и развития одарённости в разных сферах деятельности.	2
	<i>1.2. Характеристика одарённых детей и особенностей их развития</i> Социальная одарённость. Использование стандартизированных методов оценки уровня и особенностей социального развития: шкалы социальной компетенции, шкалы социальной зрелости, тесты на выявление лидерских способностей. Духовная одарённость.	2
2	<i>Психолого-педагогические условия развития творческого потенциала одарённых детей.</i>	8
	<i>2.1. Возможности выявления детской одарённости.</i> Наиболее известные индивидуальные интеллектуальные тесты для детей. Творческая одарённость. Тесты Гилфорда, Торренса.	2
	<i>2.2. Цель, задачи, основные компоненты программы выявления и развития детской одарённости.</i> Креативность и творческий потенциал как интеллектуальные особенности человека. Личностный подход к креативности и творческому потенциалу. Исследование характерологических, эмоциональных, мотивационных, коммуникативных и др. качеств личности одарённых детей. Синтетический подход, при котором одарённость и творческий потенциал включают как интеллектуальные, так и личностные и социальные факторы. Основные направления и компоненты программы развития творческого потенциала одарённого ребёнка.	4
	<i>2.3. Семейное воспитание как условие развития одарённости и творческого потенциала детей.</i> Реакция семьи на одарённость своего ребёнка. Роль родителей в создании информационной среды в семье. Семейные проблемы, связанные с воспитанием одарённого ребёнка и пути их разрешения. Содержание деятельности одарённого ребёнка в семье. Возможности изучения родителями индивидуальных психофизиологических особенностей своего ребёнка.	2

О преобладании творческих способностей или интеллектуальных зависит, как мы выявили в результате исследования, от того, как к ребенку относятся в семье. Благоприятная атмосфера в семье развивает ребенка гармонично в различных направлениях. В общественном сознании общество готовит мальчиков к профессиональной карьере и ожидает от них реализации творческого потенциала. Относительно девочки существуют стереотипы, что она должна быть хранительницей очага, и воспитывают ее в духе заботы о будущей семье. Успех ребенка во многом зависит от климата семьи, где он воспитывается. Исследователи отмечают, что женщины стесняются своей одаренности и пытаются скрыть ее, так как боятся общественных оценок, да и к тому же многие мужчины не приемлют

превосходства и лидерства жены, женщины. Необходимо помочь девочкам в семье преодолеть эти комплексы и убрать мужские установки.

Каждая семья по-разному реагирует на одаренность своего ребенка. Одни родители считают, что нужно талантливым ребенком гордиться и помогать ему расширять и обогащать познавательную сферу, т.е. создавать условия. Другие считают, что к одаренному нужно относиться так же, как и другим детям, т.е. ничем их не выделять. Некоторые родители стараются поддержать в ребенке желание хорошо учиться и за это покупают ему хорошие вещи, а некоторые родители прячут от ребенка интересные для него игрушки, чтобы он их не разобрал.

Особенно важно правильно организовать воспитательно-образовательный процесс с одаренными детьми. Обстановка в детском коллективе зависит от педагога. Педагог может вдохновить или подавить инициативу ребенка, т.е. успех в воспитании одаренных детей зависит от социально-психологического климата, который создается воспитателем, учителем в каждой конкретной группе детей. О том, что одаренному ребенку трудно приспособиться в школе, писал А. Маслоу (1954). Ребенку постоянно приходится искать «нишу» безопасности, бороться за самосохранение своего «Я», своей самостоятельности, а также тратить энергию на адаптацию.

Педагогическому коллективу необходимо проводить постоянную работу с родителями одаренных детей, особенно исследовать и корректировать родительские установки. Высказывания родителей о своих детях очень занимательны и разнообразны. Психологи А.Я. Варга, В.В. Столин разработали тест-опросник родительского отношения (ОРО) к своим детям, где за основу взяли высказывания родителей о своих детях.

Развивая задатки своего ребенка, семья помогает адаптироваться ему в детском саду, в школе. Одаренному ребенку сложно находиться в детском коллективе, он сталкивается с тем, что отношение к нему хуже, чем дома. Если в семье восхищались его успехами и охотно их демонстрировали знакомым, то в детском саду и в школе ребенок, привыкший к такой славе, ее не получает. И начинаются конфликты с окружающими.

Черты характера, способствующие творческой продуктивности, можно обнаружить достаточно рано. Родителям следует обратить внимание на их развитие. Творчески одаренный ребенок обычно рано распознается родителями и часто характеризуется как «странный». Неистребимая жажда познания и неистощимое любопытство таких детей нередко раздражают *взрослых* и вгоняют в краску более социально приспособленных *детей*. Чем более энергично и нетрадиционно поведение ребенка, тем более вероятно, что родители и другие члены семьи будут его одергивать и ограничивать. Торренс, создатель системы измерения творческих способностей, сообщает, что наследственный потенциал не является важнейшим показателем будущей творческой продуктивности. В какой степени творческие импульсы ребенка превратятся в творческий характер, зависит больше от влияния родителей и других взрослых дома и в школе. Семья способна развить или уничтожить творческий потенциал ребенка еще в дошкольном возрасте. Задача родителей в этой ситуации — воспринять как будто бы эксцентрические идеи и поступки как интересные и многообещающие, хотя порой и утомительные. Если же родители - как и учителя — склонны рассматривать такие необычные проявления личности ребенка лишь как повод для раздражения, они рискуют подавить, а не развить творческие наклонности ребенка, которому придется непросто в развитии личностной и социальной сторон Я-концепции.

Творчески одаренный ребенок часто вынужден противостоять значительной социальной группе, не приемлющей отклонений. И учителя, и родители стремятся к форми-

рованию «разносторонней» личности, но некоторые творчески одаренные дети склонны настолько увлекаться своими особыми интересами и способностями, что поведение их действительно эксцентрично. Многие творчески одаренные, талантливые взрослые, немало сделавшие для науки и искусства, увлекались своей очень узкой сферой познания или творчества и вряд ли могли быть названы разносторонними личностями. Восприятие и ценности творчески одаренного ребенка значительно отличаются от тех, что присущи социальной группе, членом которой он является. Такой ребенок нуждается в понимании и поддержке родителей, с тем, чтобы сохранить творческие способности и не быть асоциальным. Родители не могут устранить все препятствия на пути ребенка, но могут помочь ему преодолеть их. Особый интерес представляет изучение взаимоотношений творчески одаренного ребенка с родителем противоположного пола.

Педагоги часто говорят, что лучший способ для учителя воспитывать творчество в детях - это самому быть творческой личностью. Формула эта кажется вполне применимой и к родителям. Родители, стремящиеся развить в ребенке творческие способности и продуктивность, должны дать место творчеству и в собственной жизни. Компетентный родитель - прежде всего компетентная личность, чье восприятие новых идей и радость собственных достижений дает ребенку прямой и убедительный пример. Творчески одаренные мальчики обладают многими чертами, стереотипно считающимися «женскими» - интроспективностью, чувствительностью, ярко выраженным эстетическим началом и т.д. С другой стороны, творчески одаренные девочки проявляют многие традиционно мужские качества - независимость, самоутверждение, честолюбие. В этом несложно обнаружить влияние родителя противоположного пола. Общение с сыном или дочерью перерастает стереотипные представления о «мужском» и «женском» и помогает формированию в ребенке сильной Я-концепции как действенной личности, а не «способного» мальчика или «хорошей» девочки. Одним сопутствующим элементом нынешней переоценки секс-ролей в современном обществе может быть пробуждающееся позитивное отношение к тому, когда человек проявляет лучшие качества обоих стереотипов. Хорошо приспособленный мужчина может быть заботливым, чувствительным и экспрессивным - и одновременно ответственным, честолюбивым и смелым. А хорошо приспособленная женщина - соединять в себе независимость, компетентность, честолюбие с добротой, трудолюбием и готовностью помочь. В нынешней ситуации вы вправе ожидать дальнейшего прогресса в этом направлении. Необходимость большей широты взгляда на проблему в школе явствует из утверждения, что учителя и другие работники школы часто ассоциируют одаренность с рядом «странностей», таких, как социальная изоляция, феминизация у мальчиков, агрессивность у девочек и вообще нервозность и гиперчувствительность. По результатам медицинских и неврологических исследований можно обнаружить ряд важных факторов, подтверждаемых результатами исследований. Их следует принимать во внимание учителям и родителям при планировании школьных или внешкольных занятий.

Продолжительное насильственное подавление интеллектуальных и экспрессивных потребностей творчески одаренного ребенка может привести к эмоциональным сложностям, неврозу и даже психозу. Неврозы могут вызываться продолжительными периодами сильной подавленности, когда ребенок не в состоянии понять причины неприятия окружающими естественных для него тенденций и когда его творческая энергия серьезно блокируется, мышление может оказаться парализованным. Бегство в воображение может стереть границу реальности и фантазии. Такой ребенок может принимать оборонительные

модели поведения, сходные с психопатическими. Столь крайние формы неприспособленности редки, но в той или иной степени все плохо приспособленные к окружающему дети подвержены стрессам. Семья может дать ребенку психологическую защиту, способную оборонить ребенка от воинствующего конформиста и укрепить самопонимание и самоприятие ребенка, «танцующего под никому не слышную мелодию».

Таким образом, анализ условий формирования творческого потенциала детей показывает большое разнообразие факторов, учет которых необходим при разработке программы психолого-педагогической работы с одаренными детьми. Обобщая результаты анализа, мы полагаем, что в систему таких условий входят:

1. Природные предпосылки и генотипические характеристики, как предпосылки развития способностей и одаренности ребенка, а также средовые и социально-психологические условия. Эта группа условий может быть обозначена как геносредовое взаимодействие.

2. Семья и условия семейного воспитания. Этот фактор особенно касается семьи, в которой имеется одаренный ребенок.

3. Содержание *творческой активности* ребенка, предусматривающей разнообразные виды деятельности ребенка в мотивационном, эмоциональном, интеллектуальном и волевом аспектах.

4. Нацеленность психолого-педагогической работы с детьми на развитие их целостной творческой личности, особенно в мотивационном и эмоциональном планах.

5. Одним из главнейших условий создания творческой среды и формирования в ней творческой личности ребенка является творческая личность педагога (родителя) и продукты его творческой активности (картины, стихи, музыкальные произведения, сказки, игры, поделки и т.п.), используемые в работе с детьми в качестве средств творческого развития.

В заключении отметим основные принципы и задачи построения программы психолого-педагогической работы с одаренными дошкольниками по развитию их творческого потенциала.

Построение программы и осуществление всей работы с одаренными детьми на принципе духовности – обеспечение свободы, ответственности, осмысленности, духовно-нравственной и социальной ценности одаренного ребенка; на принципах личностно и духовно ориентированного общения, разработанных в гуманистической педагогике и психологии (безоценочность, принятие, поддержка, обеспечение психологической безопасности и личностного роста).

Реализация принципа соответствия содержания программы потребностям и возможностям одаренного ребенка; принципа тематической междисциплинарной интеграции в содержании программы.

Обеспечение условий эмоционального самовыражения одаренного ребенка в процессе творческой активности; ориентация программ творческой деятельности детей на развитие их творческого воображения и образно-смысловой активности; обеспечение программы кадрами творческих педагогов с использованием в работе их собственных авторских творческих продуктов.

Список литературы

23. Блок В.Б. Сопереживание и сотворчество (диалектика и взаимообусловленность) // Художественное творчество и психология. – М., 1991. – С. 31-55.
24. Богоявленская Д.Б. О предмете и методе исследования творческих способностей // Психологический журнал. – 1995. – № 5. – С. 49-58.
25. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. - М., -1990.
26. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети. - М., 1991.
27. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность / Э. А. Голубева. – М.: Прометей, 1993. – 304 с. : ил.
28. Егорова М.С. Сопоставление дивергентных и конвергентных особенностей когнитивной сферы детей (возрастной и генетический анализ) // Вопросы психологии. – 2000. – N 1. – С. 36-46.
29. Кирнарская Д.К. Теоретические основы и методы оценки музыкальной одаренности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Д. К. Кирнарская. – М., 2006. – 373 с.
30. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма: пособие для школьных психологов / под ред. Е. И. Щербановой. – М. : ИНТОР, 1995.
31. Курышева И.В. Музыкально-творческое развитие личности: эстетико-семиотический подход // Мир науки, культуры, образования. – 2011. - № 3 (28). – С. 93-98.
32. Курышева И.В. Психологические условия развития творческого потенциала старшеклассников средствами музыкального искусства: монография – Н. Новгород: НФ ИБП. 2008.
33. Кыштымова И.М. Психосемиотическая методика диагностики вербальной креативности // Психологический журнал РАН. – 2008. – Т. 29. – № 6. – С. 57-67.
34. Ландау Э. Одаренность требует мужества: психологическое сопровождение одаренного ребенка. - М.: Академия, 2002.
35. Лейтес Н.С. Психология одаренности детей и подростков. - М.: Academia, 1996.
36. Лукаш Е.Ю. Отношение к социальной адаптации у творчески одаренных детей в России и в США / Вопросы психологии. - М., 2004. - N4. - С. 22-30.
37. Маслова В. И. Формирование творческого потенциала одаренных детей дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. И. Маслова. – Н. Новгород, 2003. – 201 с.
38. Матюшкин А.М. Загадки одаренности. - М.: Школа-пресс, 1993.
39. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 176-183.
40. Назаретова А.В. Что такое креативность и как ее развивать на уроках // Образование. – 2001. – № 6. – С. 72-78.
41. Одаренные дети / пер. с англ. Под ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого. - М.: Прогресс, 1991.
42. Ожиганова Г.В. Диагностика и формирование креативности у детей в процессе учебной деятельности // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 2. – С. 75-85.
43. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. - М.: Молодая гвардия, 1998.

44. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. - М.: Издательский центр «Академия», 1996.
45. Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д.В. Ушакова. - М.: Персэ, 2000.
46. Чудновский В.Э., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание. - М., 1990.

1.3. Развитие творческих способностей школьников: психологический аспект

Разнообразие трактовок понятия «способности» предполагает его изучение в аспектах как индивидуально-психологические особенности личности, как свойство функциональных систем, как психофизиологические предпосылки, как определенная совокупность знаний, как возможности и предпосылки успешного выполнения деятельности и пр.

Определение способности в философии связывается с категориями возможности и свойства, поэтому самые различные философские направления определяют способности как потенциальные свойства (качества) личности, регулирующие его поведение и служащие условием его жизнедеятельности [18]. Данные психические свойства индивида актуализируются при определенных обстоятельствах и делают человека пригодным к определенному, исторически сложившемуся виду профессиональной деятельности.

Аристотель в трактате «О душе» соизмерял способности с потенциальными возможностями приобретения общих принципов знания, Платон понимал способности как врожденных, изначально присущих индивиду. С выделением психологии в самостоятельную науку способности трактовали как свойства души, как особые силы, обеспечивающих возможность познания и переживаний (субстанциональные силы, определяющие деятельность души). Б. Спиноза в своей «Этике» писал о том, что «творческое познание хоть и бессильно перед аффектами, само может стать страстью. Радость творческого познания может даже подавить другие страсти и таким образом, привести человека к ощущению своей духовной значимости» [17, с. 42]. Отход от субстанциональной трактовки к анализу механизмов индивидуальной деятельности философов С. Декарта, Дж. Локка, Б. Спинозы развил идею зависимости формирования способности от обучения и социальных условий в целом. И. Кант, подвергнув анализу познавательные способности, как общеродовые свойства человека, создал предпосылки для различения социально-логических, индивидуально-психологических аспектов способностей [17, 18].

В отечественной культуре значение социального (общественного) на развитие способностей рассмотрел А.Н. Радищев в трактате «О человеке, его смертности и бессмертии», где писал, что не одна природа, но и сложившиеся в обществе «обстоятельства» определяют способности. «Человек к совершенству подходит не одним поколением, а многими» [17, с. 40]. Особо выделяем, концепцию Э.В. Ильенкова, объясняющую влияние искусства на развитие способностей человека. По словам философа, «в форме искусства развивалась и развивается та самая драгоценная способность, которая составляет необходимый момент творческого отношения к окружающему миру, – творческое воображение, или фантазия» [6, с. 56].

Таким образом, согласно философскому подходу к определению понятия «творчество» как способности к порождению нового, способности выступают определенными характеристиками личности, выражающими меру освоения некоторой совокупности де-

тельности. При этом под мерой освоения понимают быстроту и легкость реализации определенного рода деятельности, глубину и прочность усвоения её способов.

В отечественной психологии способности выступают как «индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности» [12, с. 381]. Формирование способностей происходит на основе задатков. Согласно теории формируемых способностей, их развитие осуществляется в процессе обучения и деятельности. Способности человека не только проявляются в деятельности человека, но и непременно формируются в ней.

Существует три точки зрения к изучению творческих способностей:

1) творческих способностей нет, интеллектуальная одаренность – качественно необходимое, но недостаточное условие творческой активности личности (Д.Б. Богоявленская, А. Маслоу и др.); ведущее место в творческом поведении отводится мотивации, ценностям, личностным чертам (когнитивная одаренность, чувствительность к проблемам, независимость в неопределенных и сложных ситуациях);

2) творческие способности самостоятельный феномен; креативность независимый от интеллекта фактор (Дж. Гилфорд, Я.А. Пономарев, К. Тейлор и др.); между уровнем интеллекта и уровнем креативности есть незначительная корреляция;

3) взаимосвязь интеллекта и творческих способностей; высокий уровень развития интеллекта предполагает и высокий уровень развития креативности и наоборот (Г. Айзенк, Д. Векслер, Р. Стернберг и др.) [4].

Способности, с точки зрения В.Д. Шадрикова, – это свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации отдельных психических функций [20].

Согласно А.В. Петровскому, способности выступают как индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности и обнаруживающие различия в динамике овладения необходимыми для нее знаниями, умениями и навыками [12].

Б.М. Теплов в своих исследованиях отмечал, что способности как индивидуальные (личные) особенности не сводятся к наличным знаниям и умениям, но данными особенностями можно объяснить легкость и быстроту приобретения этих знаний, умений и навыков. Автор рассматривал способности как индивидуальные особенности, обуславливающие успешность выполнения какой-либо деятельности [16].

С.Л. Рубинштейн определял способности как сложное синтетическое образование, которое включает в себя целый ряд данных, без которых человек не был бы способен к какой-то конкретной деятельности, и свойств, которые лишь в процессе определенным образом организованной деятельности вырабатываются. По мнению психолога, это закрепленная в индивиде система обобщенных психических деятельностей [14, 15].

Способности (по В.Н. Дружинину) – это свойства систем, функционирование которых обеспечивает отражение реальности, процессы приобретения, применения и преобразования знания. Свойства (или черты) личности характеризуют индивида как систему его субъективных отношений к себе, к окружающим людям, группам людей и миру в целом, которые проявляются в общении и взаимодействии [2].

Е.П. Ильин определяет способности как яркое проявление свойства какой-либо психофизиологической функции; различия в степени проявления качественных сторон функции у разных людей [7].

Таким образом, способности как психологические особенности человека, качества, которые отличают одного человека от другого, имеют диапазон различий в индивидуальной мере выраженности. От способностей зависит успешность приобретения знаний, умений, навыков, но которые сами к наличию этих знаний и умений не сводятся.

В понятии «способность» заключается три признака:

- 1) индивидуально-психические особенности, отличающие одного человека от другого;
- 2) не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности;
- 3) способность не сводится к тем знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у данного человека (Б.М. Теплов) [16].

В монографии В.Д. Шадрикова «Способности и одаренность человека» дается представление о формировании и развитии способностей как системогенетическом процессе, согласно которому способности рассматриваются в трёх измерениях: природные, субъектно-деятельностные и личностные. При этом в каждом измерении будет проявляться неравномерность и гетерохронность их развития [21].

Исходная предпосылка развития способностей – врожденные задатки (некоторые генетически детерминированные анатомо-физиологические особенности нервной системы), но вместе с тем биологически унаследованные свойства человека не определяют его способности. Мозг заключает в себе не те или иные специфические человеческие способности, а лишь способность к формированию этих способностей [15].

Способности можно обнаружить в динамике их приобретения и в деятельности, которая не может осуществляться без наличия этих способностей. Согласно теории формируемых способностей, их развитие осуществляется в процессе обучения и деятельности.

Способности человека формируются под воздействием внешних условий – в процессе взаимодействия человека с внешним миром.

Способности всегда являются результатом развития.

Б.М. Теплов выделял общие и специальные способности.

Общие способности обнаруживаются в широте, многообразии возможностей человека и определенном единстве проявляемых им свойств. От них зависит успешность приобретения знаний и умение пользоваться ими в жизни. К общим способностям относятся свойства ума, и поэтому часто общие способности называют общими умственными способностями [16].

Совокупность общих способностей принято называть общей одаренностью.

Специальные способности существенно зависят от особенностей интеллекта и других свойств личности.

К основным видам способностей относят:

- общие (умственные) – система интеллектуальных свойств личности (особенности внимания, памяти, мышления);
- специальные – система свойств личности, обеспечивающих достижение высоких результатов в специальных видах деятельности (литературной, изобразительной, музыкальной и т.п.);

Выделяют:

- теоретические – склонность к абстрактно-логическому мышлению;

- практические – склонность к конкретно-практическим действиям (конструктивно-технические, организаторские, педагогические).

Уровни способностей: высокая умелость, способность создавать новое, одаренность, талант и гениальность.

Репродуктивный уровень способностей – обеспечивает высокое умение усвоения знаний.

Творческий уровень способностей – обеспечивает создание чего-либо нового, оригинального, нестандартного.

Способности могут быть, с точки зрения В.А. Крутецкого:

- творческие (научные) способности – способности к научной деятельности, дающие новые и объективно-значимые для человечества результаты, достижения, ценный в общественном отношении продукт;

- учебные способности – способности к изучению (обучению, усвоению), быстрому и успешному овладению соответствующими знаниями, умениями и навыками [8].

Например, способности к изучению математики – это индивидуально-психологические особенности (прежде всего особенности умственной деятельности), отвечающие требованиям учебно-математической деятельности и обуславливающие при прочих равных условиях успешность творческого овладения математикой как учебным предметом, в частности, относительно быстрое, легкое и глубокое овладение знаниями, умениями и навыками в области математики (В.А. Крутецкий) [8].

Творческие способности существуют параллельно общим и специальным и имеют свою локализацию (факторы дивергентного мышления).

Творческие способности делят на:

- общие (готовность личности к успешности деятельности, независимо от ее содержания);

- специальные (связанные с определенной деятельностью) (Е.П. Ильин) [7].

По мнению Д.Б. Богоявленской, способность к творчеству определяется специфической личностной структурой, позволяющей человеку выходить за пределы заданной проблемы. Качество способностей определяется той деятельностью, условием успешного выполнения которой оно является. С целью диагностики творческих способностей автор разработал метод «Креативное поле» (1969), который позволяет анализировать результаты по двум параметрам: 1) обучаемости (овладение новой деятельностью, задаваемой в эксперименте); 2) проявлению творческих способностей как познавательной самостоятельности – способности нестимулированного выхода на открытие закономерностей, имплицитно существующих в системе экспериментальных заданий [1].

А.Н. Лук в своей работе «Мышление и творчество» разделил творческие способности на три группы:

1) способности, связанные с мотивацией (интересы и склонности);

2) способности, связанные с темпераментом (эмоциональность);

3) умственные способности [9].

Развитие интеллектуальных способностей тесно связано с развитием творческих способностей, однако творческий потенциал не сводится к качеству его интеллекта и творческие достижения статистически не связаны с учебной успеваемостью. Существуют различия между оригинально мыслящим человеком и людьми с развитыми умственными способностями. Для высокого развития творческих способностей необходим такой уровень умственного развития, который был бы несколько выше среднего. После достижения

этого достаточно хорошего уровня интеллектуальности дальнейшее, ее увеличение никак не сказывается на развитии творческих способностей. Для творческой деятельности существенно, каков уровень интеллектуальности. Человек с индексом интеллекта в 150 единиц может быть менее творческим, чем человек с коэффициентом интеллекта в 125 единиц (В.Э. Чудновского, В.С. Юркевич) [19].

В конце 20 века в отечественной науке использовалось понятие «творческость». Е.Л. Яковлева характеризует творческость как проявление человеком собственной индивидуальности; «развитие индивидуальности человека есть главный путь развития его творческости» [22, с. 5]. Творческость рассматривается автором как личностная характеристика, но не как тот или иной набор личностных черт, а как реализацию человеком собственной индивидуальности.

Суть творческости, как психологического свойства, сводится, по Я.А. Пономареву, к интеллектуальной активности и чувствительности (сензитивности) к побочным продуктам своей деятельности. Продукты развития есть продукты взаимодействия, поскольку согласно Я.А. Пономареву, реальное взаимодействие и развитие составляют неразрывное единство [10].

В настоящее время широко используется в исследованиях понятие «креативность» (от англ. creativity), которое имеет разнообразие трактовок: способность к творчеству (В.Н. Дружинин), свойство личности (И.М. Кыштымова, Е.Л. Яковлева); способность к нестандартному мышлению (М.А. Холодная, Н.Ю. Хрящева); системное психическое образование (Т.А. Барышева, Ю.А. Жигалов); компонент одаренности (Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, А.Н. Лук, А.М. Матюшкин, А.И. Савенков и др.); процесс, продукт, среда, характеристики личности и пр. Креативность характеризуется нами как общая универсальная способность к творчеству, в той или иной степени свойственная каждому человеку [5].

Важен сензитивный период развития способностей, связанный с успешностью освоения и выполнения (осмысленное, быстрое освоение и творческое выполнение) того или иного вида деятельности.

Существуют разные точки зрения на взаимосвязь развития творческих способностей и возрастных характеристик. Согласно, первой точки зрения, постепенно происходит непрерывный рост способностей с возрастом (Л.Ф. Обухова, С.М. Чурбанова и др.). При этом исследователи (Е.С. Белова, М.А. Сорокина, М.С. Семилеткина, Е.И. Щепланова и др.) отмечают, что именно младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для развития творческих способностей. Вторая точка зрения: по мере приобретения знаний творческие способности ребенка снижаются (М.О. Олехнович, Н.Б. Шумакова, М.И. Фидельман, В.С. Юркевич и др.). Психологи (Е.П. Торренс, Е.С. Жукова, О.М. Разумникова, М.В. Прибыткова и др.), придерживающиеся третьей точки зрения, отстаивают представление о колебательном характере развития способностей [7].

Согласно Е.П. Торренсу, пики развития способности к творчеству приходятся на 3,5-4,5 лет, на первые три года обучения в школе и на пубертатный период. Однако кульминация творческой продуктивности наступает позже, так как высокая продуктивность невозможна без большого багажа знаний, жизненного опыта, которыми не обладает подросток [13].

В исследованиях В.И. Тютюнника показано, что потребности и способность к творческому труду развиваются как минимум с 5 лет. Главным фактором, определяющим это развитие, является содержание взаимоотношений ребенка со взрослым, позиция, за-

нимаемая взрослым по отношению к ребенку [7].

В.Н. Дружинин выделил два структурных уровня и периода:

- имплицитный – 3-5 лет; «первичная» креативность как общая творческая способность, неспециализированная по отношению к определенной области человеческой деятельности, формируется за счет подражания значимому взрослому;

- эксплицитный – 13-20 лет – подростковый и юношеский возраст; на основе «первичной» креативности формируется «специализированная» способность к творчеству, связанная с определенной сферой профессиональной деятельности; основными факторами являются профессиональный образец, поддерживающее влияние микросреды, отождествление себя с идеальным образцом творца [2].

Е.А. Корсунский предложил следующую периодизацию развития творческих способностей:

5 лет – начало проявления творческих способностей (яркое воображение, речевые способности, чувство формы);

8-15 лет – подражание творческим образцам как этап перехода от детского творчества к творчеству «взрослому» (фаза первичного подражания);

16-17 лет – появление оригинальных творческих элементов (начало самостоятельного творчества) [11].

Изучение изменений творческих способностей у людей в возрасте от 18 до 60 лет, разбитых на три группы (1 группа 18-25 лет), показывает снижение средних показателей от одной возрастной группы к другой, что обусловлено, увеличением с возрастом жизненного опыта и снижением ситуаций неопределенности (М.В. Фор) [5].

Юношеский возраст – сензитивный период в развитии способности к творчеству, так как для этого возраста свойственно стремление к риску, любознательность, желание проявить себя, неконформность (М.А. Крылова) [7].

В целом творчески продуктивный возраст от 20 до 35-45 лет. В более старшем возрасте (после 45) творческая активность становится меньше. Однако, существуют ряд исследований о зависимости творческой продуктивности и возраста от различных профессий и от одаренности (таланта) человека. Пики творческой продуктивности разнятся от вида профессий и других факторов [13].

Для диагностики творческих способностей используются следующие методы исследования:

- эмпирические методы (изучение документов, анализ продуктов деятельности, различные виды наблюдений, эксперимент и пр.);

- диагностические методы (анкетирование, интервьюирование, тестирование, метод самооценок и пр.);

- метод экспертных оценок, оценивание результатов творчества (рисунки, рассказы) с помощью экспертов;

- метод сопоставления авторитетных мнений;

- психометрические измерения;

- проективные (рисуночные) методики;

- метод пролонгированной диагностики (учет реальных творческих достижений в естественной ситуации жизнедеятельности, в которой представлен образец поведения);

- психосемиотические методики, анализ текста, контент-анализ;

- лонгитюдные исследования и пр.

Приведем подборку тестов для диагностики способности к творчеству.

Тест творческого мышления Е.П. Торренса.

Вербальный буклет «А». Задание 1. Задай вопросы. Задание 2. Отгадай причины. Задание 3. Отгадай последствия. Задание 4. Результаты усовершенствования. Задание 5. Необычные способы употребления (картонные коробки). Задание 6. Необычные вопросы. Задание 7. Давайте представим.

Построение образа на основе графического стимула.

Невербальный буклет «А». Субтест 1. Нарисуй картинку. Субтест 2. Закончи рисунок. Субтест 3. Линии.

Словесно-звуковое творческое мышление «Звук и образы», «Звукоподражание и образы».

Показатели: продуктивность, гибкость, оригинальность, разработанность.

Краткий тест творческого мышления «Фигурная форма» (адаптация Е.И. Щеплановой и И.С. Авериной субтеста Е.П. Торренса «Закончи рисунок»).

Детям необходимо нарисовать десять незаконченных фигур, придумать им интересное название.

Показатели: продуктивность, гибкость, оригинальность, разработанность.

Диагностика вербальной и невербальной креативности (Дж. Гилфорд и Е.П. Торренс в модификации Е.Е. Туник).

Оценка дивергентных способностей.

Методика состоит из 7 субтестов. Субтест 1. Использование предметов (газеты). Субтест 2. Заключение. Субтест 3. Слова. Субтест 4. Словесная ассоциация. Субтест 5. Изображения. Субтест 6. Эскизы. Субтест 7. Спрятанная форма.

Показатели: беглость, гибкость, оригинальность.

Диагностика личностной креативности (Е.Е. Туник).

Предлагается ответить на 50 вопросов, оценив свои творческие способности.

Шкалы: любознательность, воображение, сложность (ориентированность на познание сложных явлений, выполнение сложных заданий), склонность к риску.

Опросник креативности Д. Джонсона.

Опросник креативности состоит из восьми характеристик творческого мышления и поведения.

Чувствительность к проблеме, предпочтение сложностей, способность ощущать тонкие, непредвиденные, сложные, противоречивые особенности окружающего мира.

Способность выдвигать и выражать большое количество различных идей, образов, гипотез, вариантов.

Использование различных стратегий решения проблемы, способность предлагать разные виды, типы, категории идей.

Способность дополнять идею различными деталями, разрабатывать, усовершенствовать идею-образ.

Оригинальность, нестандартность мышления и поведения, уникальность результатов деятельности, индивидуальный стиль.

Способность к преобразованиям, развитию образов и идей, динамичность, изобретательность, способность структурировать.

Эмоциональная заинтересованность в творческой деятельности, чувство юмора, интерес, потребность, творческая мотивация.

Независимость мышления, оценок, поведения, ответственность за нестандартную позицию, стиль поведения с опорой на себя, самодостаточное поведение.

Тест отдаленных ассоциаций С. Медника (вербальная креативность).

В качестве стимульного материала в тесте используется сорок словесных триад. Элементы каждой триады принадлежат к взаимоотдаленным ассоциативным областям. Перед основным заданием проводится разминка (тренировочная сессия). Вторая сессия проводится через 3-5 дней после первой.

Критерии оценок: количество ассоциаций, индекс оригинальности, индекс уникальности ответов.

Вербальный тест «Необычное использование» (К.А. Хеллер).

Предназначен для оценки уровня развития творческих способностей детей, начиная с 10 лет и до 18 лет. В качестве стимульных заданий в тесте используются два предмета: газета и деревянная линейка. За определенное время (по шесть минут на каждый предмет) испытуемым предлагается придумать как можно больше различных и необычных способов применения этих предметов и записать их на специальный бланк.

Показатели: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность.

Методика Вартега «Круги».

На бланке нарисовано 20 кругов. Необходимо нарисовать предметы и явления, используя круги как основу.

Показатели: беглость, гибкость, оригинальность.

Методика «Эскизы» (модифицированный Е.Е. Туник вариант невербального теста Е.П. Торренса).

Невербальный тест на дивергентную продукцию образно-символической системы направлен на определение уровня развития творческих способностей, воображения, вариативности мышления, способности к ассоциированию.

На бланке нарисовано 40 кругов (их можно заменить другими графическими изображениями). Необходимо нарисовать предметы и явления, используя круги как основу.

Показатели: беглость (подвижность), гибкость, оригинальность, разработанность, степень отдаленности идеи от стимула, эмоциональная экспрессия, художественно-эстетические элементы, выход за пределы задания (полезависимость – независимость).

Методика «Эскизы» (вариант 2, модификация Т.А. Барышевой).

Художественный вариант методики графических символов. Стимулами являются графические универсальные «архетипы».

Показатели: разнообразие (легкость) преобразований и степень преобразования.

Тест «Свобода ассоциаций» (образная креативность, исследование З. Зиверт).

Позволяет определить уровень развития способности к ассоциированию, визуальной креативности, способности к преобразованиям, в частности гипотетичность и вариативность мышления. Предлагается дать несколько интерпретаций рисунку.

Показатели: количество вариантов (ассоциаций), оригинальность (уникальность), разнообразие стратегий (ассоциативные зоны), степень отдаленности ассоциаций.

Диагностика детской креативности (по шкале Вильямса).

Шкала Вильямса – опросник для родителей и учителей об оценке креативности (творческого начала) ребенка. Шкала состоит из восьми подразделов – показателей, характеризующих поведение творческих детей. В каждом подразделе шесть утверждений (характеристик ребенка).

Показатели: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность, любознательность, воображение, сложность, склонность к риску.

Диагностический инструментарий предназначен для исследования творческих способностей школьников, поиска и выявления детей и подростков со скрытым творческим потенциалом, проектирования индивидуального образовательного маршрута обучающегося, разработки программы психолого-педагогического сопровождения одаренного ребенка, подбора педагогического инструментария для работы с талантливыми детьми и пр.

Риски диагностики творческих способностей:

- оценка ответа по отношению к совокупности частот ответов одной выборки;
- влияние характеристик группы, в которых получены нормы;
- нестандартность шире, чем оригинальность;
- спонтанность проявления креативности;
- условия проведения диагностических процедур;
- роль установки исследователя на достижение оригинальности;
- свободная атмосфера (непринужденность);
- особенности оценки разработанности;
- ограниченность времени выполнения.

В качестве рекомендаций по диагностике творческих способностей психологи (А.В. Ассовская и др.) выделяют следующие: тесты проводить не подряд, а с отсроченной периодичностью; преобладание рисуночно-проективных методов; настрой (эмоциональный подъем) респондентов; благоприятная атмосфера (например, поменять обстановку, посадить детей по-другому) и пр.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002. 320 с.
2. Дружинин В.Н. Психология и психодиагностика общих способностей. М.: Наука, 1994. 343 с.
3. Еремина Л.И. О понятии творческих способностей в отечественных исследованиях // Психология способностей и одаренности: сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции, 24-25 ноября 2022 г./ под ред. проф. В.А. Мазилова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. С. 334-336.
4. Еремина Л.И. Развитие креативности личности: психологический аспект // Общество: социология, психология, педагогика. 2014. № 1. С. 42-47. (Электронный журнал). Режим доступа: URL: http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2014-1/eremina.pdf
5. Еремина Л.И. Формирование креативности студентов в процессе социального воспитания в учебной группе: дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2011. 215 с.
6. Ильенков Э.В. Об эстетической природе фантазии // Вопросы эстетики. 1964. № 6. С. 46-92.
7. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб: Питер, 2009. 448 с.
8. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. М.: Просвещение, 1968. 432 с.
9. Лук А.Н. Психология творчества. М.: Наука, 1978. 128 с.
10. Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Наука, 1976. 304 с.
11. Психология человека от рождения до смерти / под общ. ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-Еврознак; М.: Нева, 2001. 652 с.

12. Психология. Словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
13. Развитие и диагностика способностей / под ред. В.Н. Дружинина, В.Д. Шадрикова. М.: Наука, 1991. 181 с.
14. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 424 с.
15. Рубинштейн С.Л. Способности: В 2 т. Т.2. // Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1989. С. 122-139.
16. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985. 323 с.
17. Философия. Основные идеи и принципы / под ред. А.И. Ракитова. М.: Политиздат, 1990. 368 с.
18. Философский словарь / под ред. М.М. Розенталя, П.Ф. Юдина. М.: Политиздат, 1963. 554 с.
19. Чудновский В.Э., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание. М.: Знание, 1990. 75 с.
20. Шадриков В.Д. К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 2. С. 15-26.
21. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека: монография. М.: Изд-во ИП РАН, 2019. 274 с.
22. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. М.: Флинта, 1997. 224 с.

1.4. Особенности творческого мышления младших школьников и подростков и психолого-педагогические условия его развития

Творческое мышление является одним из самых разработанных в психологии явлений, но при этом не теряет своей актуальности для теоретической и практической психологии уже много десятилетий. Проблематика творческого мышления школьников лишь расширяется со временем, ведь творческое мышление ребенка сейчас рассматривается не только как признак его успешного психического развития или как условие для инновационного обучения, но и как индикатор психологического благополучия индивидуального функционирования ребенка и комплексного функционирования образовательной среды. В этой связи чрезвычайно важно рассмотреть творческое мышление не само по себе в его общем виде, а с точки зрения специфики его проявлений именно в школьном возрасте, раскрыть психолого-педагогические условия развития творческого мышления школьников двух основных возрастных групп.

По мнению Е.К. Лютовой и др., в младшем школьном возрасте впервые можно говорить о полноценном творческом мышлении, но оно отличается ситуативностью и спонтанностью проявлений [22], [23]. В подростковом возрасте, как становится ясно из работ Д.И. Фельдштейна, творческое мышление получает толчок в развитии, укрепляется, входит в систему внутриспсихических связей учебно-познавательной деятельности, закрепляется под контролем личности [34]. Все основные элементы становления, которые творческое мышление может пройти, наблюдаются в период от младшего школьного возраста до подросткового возраста, далее идет в основном совершенствование уже имеющегося творческого мышления.

Младший школьный возраст – это, прежде всего, период возникновения новой мо-

тивации творческого мышления. Факт вступления в процесс обучения в младшем школьном возрасте стимулирует мотивационно-потребностную сферу ребенка, определяет многие потребности и в конечном итоге образует новые мотивы. С обучением ребенок начинает видеть в новом свете свой настоящий, прошлый и будущий мир, вся его жизнь окрашивается влиянием новой значимой деятельности - деятельности познавательного обучения. Эта деятельность становится ведущей и, следуя классическому тезису Д.Б. Эльконина о том, что ведущая деятельность определяет все остальные возрастные виды деятельности, что они формируются и дифференцируются в ней, правомерно говорить о том, что творческое мышление попадает в зависимость от учебного процесса [40].

Творческое мышление обогащается за счет постоянно расширяющейся сферы умений и навыков, ребенок постепенно научается оперировать по-новому с привычными предметами, включать их в новые связи. Кроме того, творческое мышление через учебную деятельность обогащается в плане активизации интеллектуальных и умственных сил. Учеба требует от ребенка постоянной активности, ведь познание - активный процесс. Умственную активность детей приходится стимулировать извне, что приводит к тому, что умственные способности детей быстро развиваются: развивается наблюдательность, активизируется воображение, внимание, память, формируются устойчивые волевые качества личности. Этот набор качеств и свойств является основой творческого мышления - оно характеризуется активностью, правда, несколько спонтанной и бессистемной, довольно стойкой системой связей между психическими процессами (особенно между памятью, вниманием и мышлением), во многом опирается на воображение, основывается на познавательной мотивации.

Содержанием творческой деятельности на данном этапе служит учебный материал и повседневная жизнь ребенка, увиденная им в процессе учебы в ином свете. Дети впервые раскрываются в творческом процессе: они без страха решают творческие задачи, оригинально подходят к своей домашней жизни (переноса в нее новые знания), легко переносят знания из одной области в другую, занимаются образным и предметным моделированием. Творческое мышление получает мощный толчок в операциональном и предметно-содержательном аспектах.

Развитию творческого мышления способствует также постепенная интериоризация средств учебной деятельности, т.е. по мере продвижения учебного процесса ребенок перестает центрировать все свое внимание и все усилия вокруг письма, чтения, предметного счета. Эти операции становятся повседневными и «погружаются» внутрь психики, что дает им возможность оперировать абстрактными понятиями. В конце первого класса школы дети используют ранее выученное и переведенное в сферу навыков как средство для решения более сложных задач. Образуется внутренний план действий, являющийся мощным двигателем творческого мышления, ведь психические процессы после «свертывания» и «погружения» лучше связываются, легче функционируют. Внимание и восприятие подчиняются мышлению, память за счет расширения кругозора и развития мышления структурируется. Учеба подвигает психические процессы к произвольности, а развитие волевой сферы еще более способствует этому.

Учебная деятельность, помимо всего прочего, дает развивающемуся творческому мышлению младшего школьника импульс мотива субъективной значимости. Творческая активность всячески поощряется и вознаграждается положительными оценками. В свою очередь это чревато изменением мотива: зачастую для младших школьников положительная оценка и похвала становятся более важными, чем найденное решение. Такой

подход детей к учебе, в сущности, вполне естественен и отвечает возрастным особенностям периода. Известно, что мотив субъективной значимости творческого решения остается у детей этого возраста неустойчивым и крайне несовершенным.

Учебная деятельность дисциплинирует эмоциональную активность ребенка, что также важно для развития творческого подхода, как это показано в исследовании Н.В. Кочеласовой [20]. Учебная деятельность способствует гармоничному взаимодействию чувственного и рационального познания, что делает детские представления целостными, а творческое мышление – полноценным, разносторонним и расположенным к субъективным открытиям. Кроме того, учебная деятельность приучает детей к особенностям коллективного труда, воспитывает основы продуктивного межличностного взаимодействия и таким образом создает основу для нешаблонного группового творчества, а также творческого подхода в межличностных отношениях.

В младшем школьном возрасте у детей движение от простого к сложному типу строится по принципу наложения, т.е. чувственное и действенное познание довольно долго остается актуальным наряду с отвлеченным и этим обогащает опыт, необходимый для решения творческих задач. Специфика этого возраста состоит в том, что разложение материала на элементы (анализ) дается детям легче, чем синтез, поэтому творческие аналитические задачи решаются младшими школьниками гораздо успешнее, чем синтетические (поэтому младшие школьники легче находят различия, а не сходства, творческое моделирование младшим школьникам дается с большим трудом и лишь при помощи взрослых) [39].

Возрастными особенностями развития мыслительных операций обусловлена и следующая особенность творческого мышления младших школьников: творческие задачи на обобщение решаются ими сначала на чувственном и практическом уровне, а лишь затем (к окончанию начальной школы) – на образно-понятийном и отвлеченно-понятийном уровнях. Как неоднократно указывали П.П. Блонский, А.З. Зак и другие, младшие школьники способны решать даже отвлеченные творческие задачи, проявлять абстрагирование и элементы теоретического анализа в творческой деятельности, но они чаще всего творческие решения даже таких задач производятся методом «кружения» и соединения привычной для них конкретики с родовыми признаками объектов. Творческое мышление основывается на зарождающемся теоретическом мышлении, которое включает в себя рефлексия, внутренний план умственных действий и анализ [1], [15], [16], [17].

Как показано в работах А.Б. Воронцова, Е.А. Вяхиревой, и других авторов, в 10-11 лет особую силу набирает эмпирическое мышление, которое вносит в творческое мышление функцию трансдукции, являющуюся основой практических выводов [6], [9]. Гармоничное сочетание в творческом мышлении школьников элементов теоретического и эмпирического мышления закладывает основу способности к обнаружению нетрадиционных, нешаблонных причинно-следственных связей. Творческое мышление со вступлением в эту двусторонность обретает гибкость, практичность и одновременно обобщенность оперирования понятиями. Эмпирическая сторона творческого подхода обеспечивает богатство опыта и, как следствие, конструктивность творческой интуиции.

Младшие школьники начинают использовать для решения творческих задач так называемое «боковое» мышление [39], которое основывается на интуиции и сильной функции сознательного контролирования: они могут откладывать материал задачи во внутренний план и переключаться на другие виды деятельности, и решение задачи может «прийти само».

Л.Б. Ермолаева-Томина в своей статье подчеркивает, что творческое мышление младших школьников отличается специфическая черта - наличие в творческом процессе механизмов эмоционального и интеллектуального предвосхищения [14]. Эмоциональное предвосхищение свойственно уже дошкольникам, с развитием ребенка оно дополняется интеллектуальным предвосхищением, что делает творческий процесс полнее.

Как указывают многие авторы, роль эмоционального предвосхищения в мыслительном процессе велика, а в творческом мыслительном процессе - это определяющая роль [33], [42], [43]. Дети младшего школьного возраста, решая мыслительную задачу, сопровождают каждый найденный вариант положительным эмоциональным подъемом, после проверки и контроля они снова эмоционально оценивают исход.

Со временем творческие эмоции как бы обособляются и могут уже не сопровождаться ситуативными. В этом случае, по мнению Л.М. Евдокимовой, ребенок испытывает эмоциональный подъем от своего творческого подхода, который закончился неудачей с точки зрения правильности решения [13].

Интеллектуальное предвосхищение особенно важно на этапах поиска вариантов, отбора, сопоставления с целью. Исследования И.А. Васильева, Л.А. Григорович, Л.А. Регуш подтверждают это [4], [5], [10], [30]. Авторы единодушно указывают на то, что интеллектуальное предвосхищение является своеобразным продолжением в творческом мышлении свертывающихся по мере взросления ориентировочных мыслительных действий, проявлением опережающего отражения в его высших формах. Ориентировка в задаче в любом возрасте является начальным этапом решения, но младшим школьникам свойственен расширенный ориентировочный этап.

Особую характеристику творческого мышления младших школьников составляет присущая ему конкретная образность. Ее наличие вполне объяснимо происходящим переходом от эмпирики к теории и от чувственного к рациональному. В творчестве конкретная образность проявляется в неспособности охватить объект в целом. Другими словами, конкретная образность больше влияет на предметно-содержательную сторону творческого мышления, т.е. больше на качество вариантов и уровень решения, чем на творческий подход как таковой.

Кроме того, конкретность в мыслительной деятельности проявляется в привлечении для решения близких и знакомых образов, привычных вещей, уже известных и многократно проверенных понятий. Понятно, что с включением теоретического мышления и с совершенствованием функции абстрагирования и обобщения эта особенность в подходе ослабевает.

Особенное свойство творческого мышления младших школьников описано Н.П. Локаловой. По ее мнению, творческому мышлению детей этого возраста присуща заикленность на локальных связях [21]. Это означает, что дети в решении задачи опираются преимущественно на материал предыдущей задачи или недавно усвоенной информации. Их семантическое поле чрезмерно пластично, и потому творческое мышление запечатлевает результаты недавнего опыта слишком конкретно, что может мешать решению последующих задач.

Очередная особенность творческого мышления младших школьников описана в исследовании А.Б. Коваленко. Как показывает автор, младших школьников отличает некоторая подчиненность творческого мышления словесному мышлению [18].

Словесное мышление проявляется в стремлении к трафаретным способам решения задач. Слово для младшего школьника как бы само по себе исчерпывает понятие.

В творческом мышлении это проявляется неспособностью выйти за рамки данных в условии задачи понятий, в однообразном оперировании предложенным материалом.

Важно помнить, что словесное мышление всегда отстает от отвлеченного и понятийного в развитии, поэтому неспособность младшего школьника выразить словами свое творческое решение не всегда означает невозможность самого творческого подхода. Однако определенный вербальный характер творческого мышления является типичной его чертой в младшем школьном возрасте.

Особое место в рассуждении о творческом мышлении младших школьников занимает вопрос о соотносительности творческого развития со становлением сферы интересов. Эта проблема освещена в работе Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой [39]. Интересы и мотивация в целом у младшего школьника связаны с любознательностью: любознательность является одновременно фактором развития сферы интересов и творческой мотивации и сама развивается с усилением творческой мотивации школьника.

Выяснено, что на операциональный компонент творческого мышления и на динамику его дальнейшего развития не влияет сфера предпочитаемых интересов – главное, чтобы у ребенка сохранялся и поддерживался интерес к обучению, к познанию, к мыслительной деятельности как таковой. Сохранение интереса влечет и сохранение активности в мышлении и творчестве, и этому способствуют гармоничное соотношение нового и уже известного в процессе обучения.

На основании всего вышеизложенного можно сделать вывод о том, что творческое мышление в период младшего школьного возраста развивается как в качественно-содержательном, так и в процессуальном направлениях, и это развитие обусловлено, прежде всего, новой для ребенка учебной деятельностью и вызываемыми ею изменениями в психических связях. Можно выделить межфункциональные связи в познавательной сфере младшего школьника, возрастающий контроль сознания и личности, созревание более сложных и продуктивных форм мыслительной деятельности (например, прогнозирования). Эти и другие изменения в психической реальности ребенка служат фундаментом для образования еще несовершенной, но достаточно полноценного творческого мышления, которое является в свою очередь двигателем дальнейшего развития перечисленных областей психики.

Однако творческое мышление находится в сильной зависимости от несовершенства психических процессов и личности младшего школьника, и перспективы ее развития напрямую вытекают из особенностей дальнейшего обучения и дальнейшего развития всех психических структур. На данном же этапе важнейшими достижениями в творческом мышлении школьника являются: овладение основами теоретического мышления, совершенствование логических операций, овладение первичными аналитическими навыками, первичные навыки прогнозирования.

В подростковый период происходят сильнейшие скачки в формировании всех сторон познавательной деятельности, в становлении личности, в гармонизации индивидуальности, и все это в совокупности сказывается на творческом мышлении подростка, заставляет его существенно обогащаться. Этот принцип возникновения нового на основе изменения старого в ходе усвоения содержания учебной деятельности, обоснованный Л.С. Выготским и Д.Б. Элькониным, уместно рассматривать и в связи с творческим мышлением [7], [8], [40].

Содержание учебной деятельности подростков претерпевает существенные изменения. Целью учебной деятельности подростков является не только усвоение навыков

учения и труда, но и выработка навыков самостоятельного обучения. Подростки, обладая довольно обширными запасами знаний и умений, становятся способными активно применять эти знания и умения в произвольной деятельности. Школьные задания сами по себе уже подразумевают творческую активность, формируют открытость в мышлении, беглость в умственной деятельности. Обучение четко дифференцируется и становится конкретно-предметным, причем предметы, которым обучаются подростки, сложны, разнообразны, требуют приложения достаточных психических сил.

В результате можно говорить о том, что в личностном аспекте творческое мышление подростков развивается через формирующуюся самостоятельную и свободную активность, через возрастающие волевые возможности личности, через оптимизирующийся локус контроля, а операционально-мыслительная часть творческого мышления получает толчок через стимулируемое учебной абстрактно-логическое мышление.

Творческое мышление, основанное на абстрактно-логической форме, отличается большой продуктивностью, хорошими показателями по дивергентности и с точки зрения содержательной стороны (нахождение верного решения). Свернутость мыслительного процесса у подростков, согласованность мыслительных операций, опора на дифференцированное восприятие – все это обеспечивает гибкость генерирования подростками новых идей.

Кроме того, творческое мышление подростков совершенствуется за счет освоенной символической и абстрагирующей функций (само предметное обучение способствует их развитию). Основы символического и абстрактного мышления, которые имелись еще в начальных классах под влиянием математики и грамматики (П.П. Блонский), к подростковому периоду становятся гораздо более зрелыми.

Как отмечает Г.А. Цукерман, символическое обозначение понятий и смысловых конструкторов является одним из условий продуктивного творческого мышления, т.к. символическая функция сопутствует интеллектуальным преобразованиям данного в задаче материала на этапе ориентировки, категоризации полученной информации, структурирования генерируемых идей и т.д. В итоге творческое мышление подростков быстро приближается к «взрослым» показателям, становится многогранным и более полным во всех своих проявлениях [36].

Творческое мышление подростков основывается на гармоничном сочетании теоретического, практического, абстрактно-символического, логического, дивергентного, системного, словесного и других видов мышления, усвоенными в ходе предметного обучения.

Разностороннее становление творческого мышления обуславливается не только изменениями в обучении, но и личностными изменениями. Эти изменения являются основой подросткового кризиса, заключающегося в фундаментальной перестройке всех личностных сфер (мотивационно-потребностной, волевой, самосознания и ряда других). О положительном влиянии этих изменений на творческое мышление можно говорить при позитивном развитии подростка (если подростковый кризис преодолевается успешно, то личность переходит на более высокий этап развития, и ее творческое мышление тоже).

Одно из основных изменений в данный период - переход к более сбалансированной и более осознанной мотивации. Творческая деятельность в подростковый период начинает базироваться не только на спонтанных и неосознанных мотивах познания (как это было у младших школьников), но и в значительной мере на творческих целях. Конечно, далеко не все подростки настолько успешны в своем развитии, далеко не у всех творческая моти-

вая является сформированной, но все же это довольно типичная возрастная особенность творческого мышления.

Творческое познание для подростков становится значимым и подкрепляется положительными эмоциями. Цели деятельности принимают у них статус ценностей, а творческая активность часто приносит им удовлетворение самим своим процессом. Кроме того, как доказано некоторыми исследованиями, уже сформированная к этому времени сфера интересов, богатство личного опыта и объективных знаний делают информационную основу творческого процесса более прочной, а творческие решения – объективно более интересными, даже иногда социально значимыми [29], [38], [41].

В подростковом возрасте в творческом мышлении происходит эволюция субъективной значимости творчества. Эти изменения могут заключаться в следующем: в начале подросткового периода творческий подход к учебным и житейским задачам часто является единственным поприщем, на котором реализуется столь актуальная для возраста потребность в самоутверждении, т.е. творчество значимо не само по себе, а в его способности удовлетворять другие психологические потребности. В случае осознания подростком субъективной значимости творческого мышления, оно для него становится субъективно значимым.

Многими исследователями подчеркивается роль творческого мышления для формирующейся направленности личности [2], [35]. И, хотя, например, С.Л. Рубинштейн в своих работах указывает на существование специфической творческой направленности [31], выделяют основные виды эмоциональной направленности как важной составляющей творческого мышления и аналога индивидуального творческого пути (альтруистическая, гностическая, гедонистическая, практическая/праксическая, эстетическая направленности).

Как отмечают И.Н. Семенов, Е.Л. Яковлева и др., самой удачной для творческого развития школьников является гностическая и практическая направленность, обеспечивающая успешное использование знаний и объективную ценность творческих решений [33] [42], [43].

Особым нюансом в подростковом творческом развитии является то, что творческий потенциал раскрывается на основе способностей и принимает за их счет специфические черты. Например, при наличии у подростка музыкальных способностей более вероятно, что общие механизмы творческого мышления рано или поздно будут направлены именно на музыкальную деятельность, овеществлены в ней, при пространственных способностях – на конструкторскую, при образных – на художественную и т.п. Ясно, что творческое мышление более результативно там, где тип задачи отвечает типу способностей ребенка. Однако, как мы уже отмечали ранее, данное соотношение не позволяет отождествлять творческое мышление со способностями.

Предполагается, что присущие подростку способности при условии их развития в обучении в сочетании с творческой открытостью дают подростковую одаренность, на что неоднократно указывали в своих исследованиях О.М. Дьяченко, В. Штерн, В.С. Юркевич [12], [37], [38], [41]. В этом случае целесообразно говорить об особенностях соотношения творческого мышления и способностей в структуре одаренности.

В целом в подростничестве творческое мышление зависит, прежде всего, от интеллектуальной активности и способности личности школьника к саморазвитию. В этот период особенно важно, чтобы подросток имел возможность реализовать свой творческий потенциал. В качестве условий для реализации этого потенциала выступают как внешние

(связанные с содержанием и формами учебной деятельности), так и внутренние (особенности структуры творческого мышления на данном этапе развития) особенности.

Таким образом, творческое мышление в своем развитии напрямую связано с формированием личностной целостности, с актуализирующейся тенденцией самосовершенствования.

Итак, творческое мышление развивается в соответствии с общими законами педагогического процесса и возрастного развития, оно дополняет, усложняет, интегрирует уже существующие психические связи, формирует устойчивое сочленение (интеграцию) видов мышления, а также психических процессов и личности ребенка, выступает как своеобразная движущая сила развития и может служить индикатором этого развития.

Особенности творческого мышления младших школьников и подростков складываются под влиянием содержания и форм учебной деятельности, в которую включены школьники. Эти особенности творческого мышления заключаются как в различных уровнях развития отдельных функций в структуре творческого мышления, так и в качественном своеобразии интеграции разных видов мышления в структуре творческого.

Творческое мышление как психическая функция развивается под влиянием двух групп факторов: внешних и внутренних. Однако неверно понимать под внешними факторами только детерминацию среды, а под внутренними – только наследственную детерминацию творческого мышления. Во-первых, внутренние факторы далеко не всегда являются наследственными или биологическими – они сами могут быть результатом некоторого социального воздействия, а во-вторых, суть влияния этих групп факторов на творческое мышление заключается именно в их слитности, неразрывности, единстве процессов опосредствования.

Иными словами, творческое мышление в онтогенезе формируется в результате развертывания его естественно-биологических основ на фоне социальной ситуации, что в свою очередь влечет обратный эффект – развитие самой социальной ситуации и социальной активности личности на фоне активизации индивидуально-типических, биологических, внутриспсихических составляющих творческого мышления ребенка.

Таким образом, внутренние факторы динамики творческого мышления – это психолого-педагогические его предпосылки, механизмы интрапсихического развития вследствие обучения, а внешние – собственно средовые влияния и психолого-педагогические эффекты обучения и воспитания.

Следуя общепринятому в психологии принципу о дуализме развития (т.е. о том, что развитие выражается в определенном противоречии отдельных слоев психики [2], [3], [7], [8], [11], [26]), представим психолого-педагогические факторы, влияющие на творческое мышление, в форме противоречий, которые разрешаются не в пользу какой-то одной стороны, а в плане выхода в третий синтетический вариант, что в нашем исследовании означает переход на более высокую ступень творческого мышления.

Первым элементом системы психолого-педагогических противоречий, внутренне определяющих развитие творчества у учащихся, является соотношение сфер умений-знаний (репродуктивного опыта) и собственно творческого. Как указывает в своей работе Б.Б. Коссов, диалектика этого соотношения такова, что сфера познанного постоянно расширяется за счет сферы творческого, а с развитием творческое черпает материал из сферы опыта [19].

В условиях нормального обучения ребенок довольно рано начинает использовать

приобретенные знания и умения по отношению к новым ситуациям и объектам, но лишь с включением развитого сознания в деятельность появляется способность к конструктивной избирательности, возможность собственно творческой работы с материалом прошлого опыта. Как было показано Д.И. Фельдштейном, в подростковом возрасте можно говорить о том, что соотношение репродуктивного и продуктивного в творческой сфере сбалансировано [34]. Прямая зависимость темпа формирования творческого мышления от накопления потенциальных средств означает, что роль обучения в процессе творческого роста очень велика. Выходит, что, вопреки распространенному мнению, можно влиять на творческое мышление и ускорять его развитие за счет разностороннего психолого-педагогического обучения.

Во многом связанным с первым является второе психолого-педагогическое противоречие, также обоснованное в работе Б.Б. Коссова. Речь идет о соотношении объективно и субъективно нового [19]. Соотношение сфер субъективного и объективно нового в педагогическом аспекте отличается простотой: творческое мышление в подавляющем большинстве случаев развивается от субъективной новизны к объективно значимым открытиям. Некоторые психологи (например, П.П. Блонский, Дж. Брунер, Д.Б. Эльконин) полагают, что развитие творческого мышления в структуре учебной деятельности идет от эмпирического обобщения к теоретическому [1], [2], [40]. И это положение подтверждает выдвинутый нами тезис о движении к объективности.

Представленное противоречие соотносится с классическими представлениями педагогической психологии, показывает сущность общего развития детского мышления: от эмпирики (манипулирование с объектами, наглядно-действенная форма, оперирование представлениями) к отвлеченным обобщениям, которые становятся возможными лишь потому, что предыдущая сфера развилась. По мнению М.В. Мусийчук, эмпирика мышления является, кроме всего прочего, основой для полноценного формирования творческой интуиции [24].

Следующим психолого-педагогическим фактором, влияющим на развитие творческого мышления, является соотношение ближайшей и дальней зон объективно и субъективно нового. Исследованию этого феномена посвящено исследование В.Г. Разумовского [29]. Как уже отмечалось ранее, субъективно новое в творчестве является исходным, поэтому можно предположить, что эта сфера в свою очередь развивается по собственному закону: субъективно значимые открытия в самом начале максимально приближены к актуальной субъективной реальности (этим можно охарактеризовать творчество дошкольников, которые, например, часто творчески подходят к собственной одежде и т.п. – т.е. дети проявляют элементы творчества, удовлетворяя иные потребности). С развитием субъективные открытия отрываются от начальных ситуаций и обращаются к личности вообще. Субъективные открытия подростков можно охарактеризовать тем, что сами подростки осознают необходимость самопознания, и часто в отвлеченном творческом процессе делают открытия относительно себя или мира, в котором они живут. Объективные же открытия развиваются несколько по-иному: начальные открытия возникают на почве близкого, практического, необходимого (примером могут служить выдающиеся школьные сочинения), и чаще всего дети со сформированным творческим мышлением успешно творят в рамках реальности.

Соотношение «формирования» и саморазвития творческого мышления является очередным внутренним фактором развития последнего. Б.Б. Коссов в своем исследовании специально указывает на важность этого фактора при изучении развития творческого

мышления в школьный период [19]. Указанный фактор подразумевает, что на определенном этапе развития ребенок осознает свою способность самостоятельно формировать творческий потенциал. В этот момент творческий мотив становится доминирующим и интегрирует многие слои и функции психики.

Соотношение сфер накопления и активного функционирования внутри творческого мышления с обучением изменяется в пользу саморазвития. Данная закономерность вполне объяснима с учетом особенностей развития личности ребенка: личность неизменно движется от интеграции, иерархизации мотивов, координации Я-образов в Я-концепцию. Однако, как специально подчеркивают Н.М. Пручкина, В.И. Пушкин и др., чересчур форсированная педагогика может вызвать регресс творческого мышления у детей, которые часто в результате оставляют без дальнейшего развития свой творческий потенциал [27], [28].

Соотношение процессуального и личностного аспектов творческого мышления - следующий внутренний фактор, оказывающий влияние на становление творческого мышления, который в контексте рассмотренных факторов уже частично обсуждался ранее. Б.Б. Коссов показывает, что психолого-педагогическое формирование творческого мышления напрямую зависит от развития психических процессов личности; по мере формирования системы психических функций творческое мышление развивает свой процессуальный компонент [19]. Так, на основе интеллектуальных задатков происходит совершенствование мыслительного аппарата, создаются связи мышления с воображением, вниманием, восприятием, памятью), с включением интегрирующей функции личности творческое мышление переходит на более высокий этап.

Все вышеизложенное дает основание отметить, что творческое мышление развивается в соответствии с общими законами развития, будучи включенным в структуру учебно-познавательной деятельности, оно дополняет, усложняет, интегрирует уже существующие психические связи, формирует устойчивое сочленение психических процессов и личности ребенка, выступает как своеобразная движущая сила развития и может служить основой обучения и воспитания.

Говоря о внутренних факторах развития творческого мышления в школьном возрасте, С.В. Сафонцева отмечает, что творческое мышление органично связано с развитием личности, причем, с конкретными личностными качествами. С.В. Сафонцевой на основе анализа биографий 20 выдающихся личностей, среди которых были Ч. Дарвин, А. Линкольн, А. Эйнштейн, В. Моцарт и др., выделены следующие общие характеристики, проявившиеся уже в раннем возрасте: 1) раннее овладение знаниями и/или техниками в какой-либо области знания или сфере искусств; 2) признаки высокого уровня интеллекта, способности к рассуждению или отличная память в детстве; 3) высокий уровень энергии, побуждение производить, готовность и преданность учебе или работе в юношеском возрасте; 4) выраженная независимость, предпочтение работать в одиночку, индивидуализм; 5) интернальный локус контроля; 6) повышенная чувствительность к деталям, образцам [282].

С.В. Сафонцева также дает следующие данные о личностных и характерологических факторах развития творческого мышления в онтогенезе: креативные дети более шизотимны, более доминантны, более сдержанны, склонны пренебрегать социальными нормами и правилами поведения, смелы в установлении социальных контактов, селективны, уверены в себе. Особенности личностных предпосылок творческого мышления зависят и от конкретного содержания творческой деятельности. Вероятно,

правомерно говорить о том, что складывающаяся в онтогенезе система личностных и характерологических качеств является предпосылкой развития креативности и мотивационной основы творческого мышления, а развитие когнитивно-процессуальной стороны творческого мышления вторично [32].

В то же время развитие личностной основы и когнитивно-процессуальной составляющей творческого мышления до некоторой степени параллельно, ведь развитие мышления протекает одновременно с развитием личности, и их онтогенез – это процесс их взаимной детерминации.

Что касается внешних условий, влияющих на развитие творческого мышления, то к ним относятся следующие условные группы факторов: семейные факторы (тип семейного воспитания, тип родительно-детских отношений, семейные роли ребенка); образовательные факторы (своевременность и качество обучения и воспитания, специфика подходов в обучении и воспитании, систематичность, интенсивность, широта знаний); социальные и социологические факторы (объективные условия жизни, обучения и воспитания, социальная ситуация в обществе на момент детства, социальная ценность творческого мышления); культурные факторы (общая культурная ориентация на знания, образование, ценностный вес адаптивности и успешности, этнические особенности и традиции); социально-психологические факторы (социальный статус ребенка, его положение в группе, его социальные роли, лидерские тенденции и т.д.); объективный уровень личностной и когнитивной зрелости ребенка, соответствие его актуального развития возрастным нормам; успешность ребенка в школьном обучении, уровень успеваемости; факторы сопровождения творческого поведения (условия, в которых проявляется творческий потенциал ребенка, реакции среды на творческие продукты ребенка и его творческую мыслительную деятельность, факторы одобрения-неодобрения, успеха-неуспеха в творческой деятельности).

Однако особенно важно то, что детерминация развития творческого мышления происходит не только за счет суммы этих условий или их выборочности, но и за счет их взаимообусловленности.

Наиболее существенные моменты внешней детерминации развития творческого мышления школьников раскрыты в статье Г.В. Ожигановой. Автор указывает на множественность взглядов ученых на способы развития творческих способностей детей и на то, что в педагогической среде наиболее распространенным является мнение о том, что творческие способности учеников формируются в результате выполнения специальных «творческих» заданий типа подобрать рифму, решить хитроумную задачу, взятую из книги, и т.д. Такое понимание творческого развития ребенка автор считает проявлением субъект-объектного подхода в обучении, который рассматривает ученика как пассивного объекта педагогики, а задание, которое дает учитель, – как инструмент воздействия на ученика. Как справедливо указывает автор, о развитии инициативности обучаемого, стимулировании его познавательной и творческой мотивации при таком подходе не может идти и речи [25].

Г.В. Ожиганова подчеркивает, что при всей совокупности известных условий развития творческого мышления ребенка, главным остается субъект-субъектный подход, опора на интеллектуальную инициативу и акцент на мотивации. Последнее подчеркивается особо: школьники осуществляют творческую деятельность при условии, что они любят то, чем занимаются, и поглощены творческим процессом, не думая о вознаграждении. Таким образом, речь идет о творческой мотивации, связанной с

потребностью самовыражения, ориентированным на решение задачи, имеющей в этом случае личностный смысл [25]. При этом главный внешний фактор развития творческой мотивации – это творческая мотивация социального окружения: творческие способности ребенка развиваются не тогда, когда взрослые говорят ему о необходимости их развития, а тогда, когда сами эти взрослые показывают ему, как надо поступать.

Таким образом, особенности творческого мышления младших школьников и подростков складываются под влиянием содержания и форм учебной деятельности, в которую включены школьники. Эти особенности творческого мышления заключаются как в различных уровнях развития отдельных функций в структуре творческого мышления, так и в качественном своеобразии интеграции разных видов мышления в структуре творческого.

Развитие творческого мышления является результатом образования сложных связей между внутренними и внешними психолого-педагогическими факторами. При любом подходе к определению первичности или вторичности внутренних факторов по отношению к внешним сохраняется двусторонний характер связей между ними: внешние, педагогические условия выступают в качестве стимулов развития внутренних, психологических условий, которые в свою очередь начинают определять внешние условия, «создавать» и «строить» их.

С ходом онтогенеза и переходом к более зрелым формам когнитивного и личностного развития способность определять внешние факторы становится сильнее, также уменьшается зависимость от случайных и временных внешних факторов.

Факторы, под влиянием которых творческое мышление школьников развивается в онтогенезе, сложны и многообразны. Некоторые из них не подлежат ни контролю, ни измерению. В целом творческое мышление развивается за счет циклической взаимодетерминации факторов в структуре личности, когнитивных процессов и социальной ситуации школьного обучения. В результате столь сложных процессов возникают специфические черты, присущие творческому мышлению младшего школьника или подростка.

Список литературы

23. Блонский, П.П. Психология младшего школьника [Текст] / П.П. Блонский. – М. : Воронеж, НПО «Модэк», 1997. – 435 с.
24. Брунер, Дж. Исследование развития познавательной деятельности [Текст] / Дж. Брунер. – М. : Наука, 1971. – 260 с.
25. Брушлинский, А.В. Мышление и прогнозирование [Текст] / А. В. Брушлинский. – М. : Мысль, 1979. – 230 с.
26. Васильев, И.А. Рефлексивный подход к изучению и развитию творческого мышления [Текст] / И.А. Васильев // Вопросы психологии. – 1991. – № 3. – С. 103-104.
27. Васильев, И.А. Эмоции и мышление [Текст] / И.А. Васильев, О.К. Тихомиров. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 214 с.
28. Воронцов, А.Б. Практика развивающего обучения [Текст] / А.Б. Воронцов – М. : ЦПРО «Развитие личности», 1998. – 360 с.
29. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.

30. Выготский, Л.С. Мышление и речь: психология развития человека [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Смысл; Эксмо, 2004. – С. 664-1019.
31. Вяхирева, Е.А. Развитие творческого мышления младших школьников в процессе личностно-ориентированного обучения [Текст] / Е. А. Вяхирева. – М. : МЦНТИ, 1998. – 253 с.
32. Григорович, Л.А. Педагогические основы развития творческого мышления на начальном этапе становления личности [Текст] / Л.А. Григорович. – Новосибирск : Изд-во НГУ, 1996. – 195 с.
33. Давыдов, В.В. Теория деятельности и социальная практика [Текст] / В.В. Давыдов // Вопросы философии. – 1996. – № 5. – С. 52-62.
34. Дьяченко, О.М. Одаренный ребенок [Текст] / О.М. Дьяченко. – М. : Прогресс, 1997. – 206 с.
35. Евдокимова, Л.М. Эстетико-педагогические условия развития творческого мышления у младших школьников [Текст] / Л.М. Евдокимова. – Новожижевск : Изд-во НГНИИ, 1997. – 212 с.
36. Ермолаева-Томина, Л.Б. Исследование факторов, детерминирующих индивидуальные различия в проявлении творческой активности [Текст] / Л.Б. Ермолаева-Томина // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / под ред. Я. А. Пономарева. – М. : Наука, 1990. – С. 117-130.
37. Зак, А.З. Исследования мышления младших школьников в американской психологии [Текст] / А.З. Зак // Вопросы психологии. – 1981. - №1. – С. 156-161.
38. Зак, А.З. Диагностика видов мышления младшего школьника [Текст] / А.К. Зак. – М. : МоиПК, 1995. – 112 с.
39. Зак, А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников [Текст] / А.З. Зак / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР....". - М. – Педагогика. - 1984. - 152 с.
40. Коваленко, А.Б. Психологические особенности процесса понимания творческих задач [Текст] / А.Б. Коваленко // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 42-47.
41. Коссов, Б.Б. Творческое мышление, восприятие и личность [Текст] / Б.Б. Коссов. – М. : Ин-т практ. психологии; Воронеж : НПО «Модэк», 1997. – 83 с.
42. Кочелаева, Н.В. Особенности взаимосвязи эмоций и творческого мышления в младшем школьном возрасте [Текст] / Н. В. Кочелаева. – Саранск : Учеб. лит., 1996. – 198 с.
43. Локалова, Н.П. Развитие вербально-смыслового анализа в младшем школьном возрасте [Текст] / Н. П. Локалова // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – С. 113-129.
44. Лютова, Е.К. К вопросу о взаимосвязи интеллекта, креативности и личностных черт у детей [Текст] / Е.К. Лютова / В сб. «Интеллект и креативность в ситуациях межличностного взаимодействия» : сб. науч. ст. / Е. К. Лютова / под ред. А. Н. Воронина. – М. : 2000. – С. 30-39.
45. Лютова, Е.К. Развитие личности и креативность школьников с различными уровневными и структурными характеристиками интеллекта : автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] / Е.К. Лютова. – СПб. : 2000.
46. Мусийчук, М.В. Аффективно-когнитивная модель развития творческих способностей [Текст] / М.В. Мусийчук // Тез. докл. «Психология и практика» ежегодного Российского Психологического Общества. – Ярославль : 1998. – Т. 4, вып. 2. – С. 131–132.

47. Ожиганова, Г.В. О различных подходах к развитию творческих способностей школьников [Текст] / Г.В. Ожиганова // Интеллект и творчество : сб. науч. тр. / под ред. А.Н. Воронина. – М. : Ин-т психологии Российской академии наук, 1999. – С. 167-177.
48. Петухов, В.В. Основные теоретические подходы к изучению мышления [Текст] / В.В. Петухов // Психология мышления. – М. : Изд-во МГУ, 1987.
49. Пручкина, Н.М. Педагогические условия формирования творческого мышления учащихся [Текст] / Н. М. Пручкина. – СПб. : Изд-во ЛГУ, 1996. – 169 с.
50. Пушкин, В.И. Эвристика – наука о творческом мышлении [Текст] / В.И. Пушкин. – М. : Политиздат, 1967. – 137 с.
51. Разумовский, В. Г. Развитие творческих способностей учащихся [Текст] / В. Г. Разумовский. – М. : 1975. – 168 с.
52. Регуш, Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего [Текст] / Л.А. Регуш. – СПб. – Речь. - 2003. – 352 с.
53. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 415 с.
54. Сафонцева, С.В. Взаимоотношения личностных особенностей, типов креативности и предпочтения определенного вида творческой деятельности у старшеклассников [Текст] // Интеллект и творчество : сб. науч. тр. / С. В. Сафонцева; под ред. А. Н. Воронина. – М. : Ин-т психологии РАН, 1999. – С. 90–106.
55. Семенов, И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач [Текст] / И.Н. Семенов. – М. : НИИОПП АПН СССР, 1990. – 215 с.
56. Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М. : Ин-т практ. психологии; Воронеж : НПО «Модэк», 1996. – 512 с.
57. Холодная, М.А. Психология интеллекта [Текст] / М. А. Холодная. – М. : МГУ, 1997. – 153 с.
58. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов [Текст] / Г. А. Цукерман. – Рига : ПЦ «Эксперимент», 1997. – 276 с.
59. Штерн, В. Умственная одаренность [Текст] / В. Штерн. – СПб. : Изд-во ЛГУ, 1997. – 190 с.
60. Штерн, В. Умственная одаренность: психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста [Текст] / В. Штерн. – СПб. : ЛГУ, 1997. – 204 с.
61. Эльконин, Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших школьников [Текст] / Д. Б. Эльконин, Т. В. Драгунова. – М. : Изд-во МГУ, 1970. – 180 с.
62. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детском возрасте [Текст] // Избр. психологические тр. / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – С. 122–281.
63. Юркевич, В.С. Одаренный ребенок. Иллюзии и реальность [Текст] / В.С. Юркевич. – М. : 1996. – 304 с.
64. Яковлева, Е.Л. Развитие творческого потенциала личности школьника [Текст] / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 28–34.
65. Яковлева, Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития [Текст] / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 20-27.

1.5. Теоретико-методологические основы развития личности средствами музыкального искусства в современном образовательном пространстве

Музыкальное искусство с древних пор занимает особое место среди других видов искусства, являясь наиболее массовым, активно воздействующим на эмоции и чувства людей. Эти свойства музыки обусловили пристальное внимание к ней философов, эстетиков, а также и представителей естественных наук - математики, физиологии, психологии, акустики и т.д.

Методологическая основа исследования формирующих потенциалов музыкального искусства обусловлена сложностью и многоаспектностью предмета исследования, в связи с этим она включает комплекс музыковедческих, философско-эстетических, психологических, искусствоведческих, культурологических, филологических подходов. Повышенный интерес специалистов различного профиля к обозначенной проблеме позволяет говорить о ее актуальности и значимости.

Для нашего исследования особенно важно осмысление музыки с философской точки зрения, поскольку современный человек постоянно находится и существует в звуковом (музыкальном) пространстве. Проблематика человека и мира, субъекта и объекта, сознания и бытия, являющаяся центральной в философских учениях различных эпох, не может быть разрешена без обращения к сфере искусства. В настоящее время остро поставлен вопрос о наличии кризисных явлений в культуре, вызванных техногенной цивилизацией. Необходимо выработать пути выхода из создавшейся ситуации, позволяющие разрешить проблемы выбора верных ценностных ориентиров индивида и общества. Осознание человеком окружающего его мира и осознание им самого себя невозможно без обращения к бытию музыкальных феноменов, так как музыка пронизывает все сферы жизнедеятельности человека, способствуя созданию универсальных ценностей. В поиске мировоззренческих ориентиров, входящих в круг задач, решаемых современной философией, особая роль отводится музыкальному искусству.

Специфика музыкального искусства как особого предмета философии культуры активно исследовалась в трудах философов от античности до наших дней, а также в таких конкретных науках как музыковедение, психология, эстетика, нейрофизиология, современный этап начинается в XIX в. и продолжается в XX и XXI столетиях. О формах мышления, продуцируемых воздействием музыки, писали музыканты И. Форкель, Э. Ганслик и И.Ф. Гербарт [16]. Социально-философское воздействие музыки исследовал О. Гостинский, понимая его суть на базе социологического подхода О. Конта; ассоциативная теория звукового мышления разработана Т. Фехнером. Законы логики, действующие в мыслительных процессах, изучал Г. Риман; психологические аспекты воздействия музыки изложены в работе Р. Мюллер-Фрайенфельса; эстетическому восприятию музыки посвящен труд О. Зиха, который первым охарактеризовал музыкальное мышление как синтетическое; физиологические и физические реакции, вызываемые музыкальным произведением, были исследованы Э. Куртом [16].

Исследования Л.П. Зарубиной (1998) посвящены глубинной взаимосвязи философии и музыки, генезису этой взаимосвязи. Ценностный аспект философии музыки представлен в работах отечественных исследователей Б.В. Асафьева (1971), В.Н. Холоповой (2010).

Первая группа методологических подходов связана с дискурсами философского познания сути природы человека, его социального бытия и духовной жизни, выявления соотношения объективной реальности и субъективной рефлексии, модели человека му-

зицирующего, бытие которого протекает в рамках музыкальной культуры (Н.А. Бердяев, М. Бубер, П.С. Гуревич, И.И. Земцовский, И.А. Ильин, М.С. Каган, А.Ф. Лосев, Т.П. Самсонова, Г.В. Стельмашук, Й. Хейзинга).

Феномен человека и постижение его духовного мира в данном случае тесно соприкасается со свойствами менталитета, национального характера, выраженного в специфических и архетипичных формах музыкальной культуры. Проблеме бессознательного, менталитета, архетипа посвящены работы К. Г. Юнга, А. Шопенгауэра, З. Фрейда, Ю. М. Лотмана, Ж. Дюби, М. М. Бахтина, Д. С. Лихачёва.

Методы исследования общей природы музыкального искусства - его структуры, процессуальных особенностей и функций в жизни человека и общества определялись и совершенствовались на основе философско-эстетического подхода. В философии и эстетике Платона, Аристотеля, И. Канта, Г.В.Ф. Гегеля, Ф.В. Шеллинга, А. Шопенгауэра, Ф. Ницше, Ж.-П. Сартра музыка рассматривалась в системе других видов искусства, что позволило выявить ее общие и специфические особенности, трактовка которых во многом зависела от характера указанных философских систем. С развитием философии, музыкальной эстетики развивались взгляды на музыку в системе других видов искусства в работах отечественных эстетиков - Ю.Б. Борева, Ю.Н. Давыдова, А.Я. Зиса, М.С. Качана, И.В. Малышева, В.П. Михайлова, Д.Ф. Маркова, А.А. Оганова, М.Ф. Овсянникова, Г.Н. Пospelова, В.И. Тасалова, И.Г. Хангельдиевой, В.П. Шестакова, Е.Г. Яковлева и др.

Первооснова музыкальной материи – музыкальный звук, затем идея числовой гармонии, введенная пифагорейцами, и движение времени, как специфической формы существования музыки. Понятие устойчивого музыкального бытия ещё в античности нашло своё выражение в формуле музыкальных звуков в числовых пропорциях, в философской и математической концепции «небесных сфер», в высокоразвитой музыкальной теории.

Гармония как сущность мира объяснялась числом и музыкой. В античности получил определение главный феномен музыкальной гармонии – консонанс и сформировалась философия музыки как философия гармонии. Музыкальное бытие – это процесс непрерывной смены, связи и движения звуков.

Музыка – совершенно особый и неповторимый мир, созданный человеком. В аксиологическом плане восприятие музыкального бытия непосредственно связано с понятием *кардиогносии*, которое в философском аспекте есть «тема любви и сердца», отличающаяся не дискурсивно-рассудочным, а эмоционально-взволнованным восприятием окружающего мира.

Музыкальная культура является мощным средством коммуникации, общения и воспитания. Музыкальная культура как часть эстетической культуры общества способствует восприятию мира «по законам красоты».

Концентрируя внимание на процессах взаимоотношения человека и музыкальной культуры, Т. П. Самсонова выходит на феноменологический анализ специфически неповторимого антропологического типа «человек музицирующий», или *Homo musicus* [21]. Это человек, связанный с музыкальной культурой тесными узами как исполнитель, композитор, слушатель; человек, обладающий определёнными природными задатками такими как музыкальный слух, эмоциональное восприятие музыкального произведения, способность к сопереживанию и др. Теоретико-аналитическое исследование позволяет Т.П. Самсоновой заключить, что творческие силы музицирующего человека многогранны. Они представляют собой универсальный мир человеческой субъективности. Человек музицирующий способен развернуть мир собственной спонтанности во всем его богат-

стве. Творческие способности человека музицирующего представляют целый ансамбль качеств: музыкальное мышление, эмоциональное ощущение, память, воображение, фантазия, любовь, вера, темперамент, воля, характер – это целостная подсистема в характере человека музицирующего.

Человек музицирующий или *Homo musicus* сформировался на достаточно позднем этапе европейской культуры. От античности до Нового времени происходило накопление специфических свойств человека музицирующего.

Музыкальную культуру Т.П. Самсонова определяет как часть культуры общества, в основе которой лежит постижение мира посредством музыкальных звуков, «закодированных» в определённой знаково-семантической системе [21]. Благодаря разнообразным видам деятельности (композиторской, исполнительской, слушательской), человек выступает как творец культуры.

На основании анализа философских и литературных источников, можно сделать вывод, что в модусе античного человека музыка занимала важное и духовно-формирующее место. Человек-музыкант эпохи античности раскрывался во многих качествах своей деятельности: как человек, играющий на каком-либо инструменте, как человек, поющий в хоре или соло, как музыкальный теоретик, как музыкальный воспитатель [21]. Философская мысль античности пыталась постигнуть сущность музыкального творчества и специфику музыкальных способностей – базисные координаты архетипа *Homo musicus*.

В средневековье произошла переориентация воспринимающего сознания: если в античной художественной системе предполагалась в целом созерцательная, но чувственная активная позиция воспринимающего человека, то средневековье обращается к активной мысленной деятельности субъекта, который не созерцает видимый мир, а отталкиваясь от него выстраивает истинный идеал в своем воображении. В духовно-содержательный компонент средневековой культуры вошел образ тотальной целостности, который многократно повторился в разных видах искусства. Различные проявления человека музицирующего как человека культуры обеспечили в средневековье функционирование субкультур разного уровня: фольклорно-крестьянской, бюргерско-городской, рыцарски-аристократической, с «куртуазным универсумом», религиозной, монастырской, университетской с воплощенной идеей «семи свободных искусств».

Музыкальные теоретики *Ars Nova* и Возрождения подчеркивали не только прикладное, прежде всего культовое значение музыки, но признавали гедонистическое и развлекательное значение музыки (Маркето Падуанский, Тинкторис, Салинас, Козимо, Бартоли, Лоренцо Вала, Глареан, Кастильоне). Человек в системе ценностей Ренессанса по праву занимает ведущее место. Впервые на историческую арену в образе «музицирующего человека» выходит композитор – новая социокультурная единица. Итальянское Возрождение сформировало целую композиторскую школу: Я. Пери, Дж. Каччини, К. Монтеверди, Ф. Кавалли, М. А. Чести, Дж. Лагренци, А. Страделла и др. Важнейшие композиторы периода *Ars nova* – Гийом де Машо и Франческо Ландини. Многие сочинения периода анонимны. *Ars nova* – время появления первых многоголосных месс. И всё же основные музыкально-поэтические шедевры периода сосредоточены в области светской музыки. Центральные по значению жанры музыки *Ars nova* во Франции – мотет, рондó, виреле, баллада; в Италии – мадригал, качча, баллата.

В характере древнего музицирования отсутствовало разделение на композитора – исполнителя – слушателя. В эпоху средневековья в Европе складывается музыкальная

культура нового типа – религиозная и светская, объединяющая в себе профессиональное искусство, любительское музицирование и фольклор. Профессиональная деятельность *Homos musicus* протекала, в основном, в храмах и монастырях. С XIV века в обобщённом, образе человека музицирующего рельефно проступают черты композитора, творца, личности, это композитор-профессионал.

Музыкальное искусство от средневековья к Новому времени создало архетипы музыкальных жанров: григорианский хорал, месса, *Passion*. В этих жанрах отразился новый уровень духовного самосознания человека; в музыкальном языке воплотился модус бытия человека. Месса воплотила религиозную философию своего времени, идею «соборности», новый уровень индивидуального композиторского мышления.

Характер музыкального искусства быстро и разносторонне меняется в эпоху Возрождения. Музыка становится специальной и самостоятельной духовной деятельностью. Потребность в музыкальных переживаниях порождалась развитием личностного начала в духовном мире людей, освобождавшихся от подчинения религиозной догме и обретавших право на самостоятельное, свободно вырабатываемое восприятие и осмысление мира. Особенная роль музыки в активизации духовной жизни личности состояла в том, что она делала возможной интенсивную эмоциональную жизнь за пределами житейской практики с её утилитарными, обыденными эмоциями. Музыка позволяла человеку возноситься в сферу чистого духа, подниматься над прозой повседневной жизни, познавать не Бога, а самого себя, открывать «божественное» в самом себе, в истинно человеческой жизни. На пике итальянского Ренессанса возник новый европейский жанр – *опера* – буквально «труд, дело, сочинение», который смог в обобщённой форме выразить сущностные черты человека Нового времени. Возникновение оперы превратило потребителя музыки в «слушателя», образуя «публику» в современном смысле этого слова. Как важный итог процесса развития оперного жанра – *слушание музыки становится специальной и самостоятельной духовной деятельностью человека*, цель и смысл которой – диалог слушателя с композитором и исполнителем во имя своего духовного обогащения [6].

Таким образом, разработка проблемы восприятия музыки в западноевропейской и русской эстетической мысли находилась в прямой зависимости от общих законов развития культуры, а также от устремлений общественного сознания в различные исторические эпохи: а) Античность - музыка как средство воспитания свободного гражданина (учение об этосе), намечается типология слушательского восприятия, выдвигается положение о чувственном восприятии звука; б) Средневековье - чувственное восприятие музыки отступает на второй план; в) Возрождение - выделяется момент наслаждения, как наиболее важный в восприятии музыки; г) XVII век - теория аффектов акцентирует эмоциональное воздействие музыки: главными в ее восприятии являются наслаждение и возбуждение в слушателе определенных чувств, страстей; д) Просвещение - в рамках теории подражания утверждается реалистическая концепция музыки как буквального отражения природы; е) в XIX веке восприятие музыки рассматривается в связи с соперничеством эмотивизма и рационализма: романтическое начало - музыка как искусство чувства; рационалистическая позиция - отрицание чувственного аспекта музыки.

Плодотворное исследование музыкального искусства получило в работах отечественных музыковедов - М.Г. Арановского, Б.В. Асафьева, Г. Головинского, М.С. Друскина, В.Д. Конен, Ю.А. Кремлева, Т.Н. Ливановой, Л.А. Мазеля, В.В. Медушевского, Е.В. Назайкинского, И.И. Соллертинского, А.Н. Сохора, А.А. Фарбштейна, Ю.Н. Холопова, В.А. Цуккермана, Т.В. Чередниченко, Н.Г. Шахназаровой и других. При этом,

естественно, эстетики решают общие, философско-эстетические проблемы музыки как вида искусства, а музыковеды исследуют специфику музыкального искусства, его исторически обусловленное разнообразие в различных регионах мира - Европы, Востока и другие закономерности его, структурно-процессуальные особенности и характер проявления их в творчестве отдельных композиторов и в различных направлениях в прошлом и настоящем и т.д.

Одной из основных проблем для многих представителей отечественной эстетики, отмечает С.Г. Афанасьев [2] в разное время была проблема соотношения изобразительности и выразительности и другие эстетико-гносеологические аспекты музыкального образа, хотя нередко, ими рассматривались и более частные проблемы музыки, являющиеся по традиции предметом музыкознания: истоки музыкального искусства, соотношение фольклора и профессиональной музыки, особенности программной и непрограммной музыки, характер и фактурные особенности музыкальных произведений различных жанров, соотношение структурных и мелодических аспектов в развитии музыки в европейских странах, проявление в музыке господствующих стилей разных эпох - классицизма, романтизма, реализма и т.д. [2]

Вместе с тем, проводя исследование музыки в контексте культурной картины мира Т. А. Рыжкова-Дудонова отмечает, что современное развитие социума столкнулось со сложной проблемой утраты традиционных оснований европейского мелоса, что привело, с одной стороны, к тотальному упрощению музыкальной культуры и музыкального языка, к тому, что музыка утратила самостоятельный культурный статус и стала лишь фоном повседневного бытия, а с другой, — к чрезвычайно широкому толкованию самого понятия «музыкальное» [18]. Потеря ясности относительно сущности, природы и значения музыки в рамках модернистского и постмодернистского культурного контекста и культурологического дискурса способствовала утрате чётких представлений о том, что вообще понимать под музыкой, что можно относить к музыкальной культуре, музыкальному семиозису. Итогом данного положения стало развитие двух тенденций. Первая связана с резким расширением границ музыкального и с утверждением тотальности музыки в рамках современной культуры. Вторая сопряжена с жёстким ограничением музыкального сферой элитарного: музыка принимает характер замкнутой на себя мелосферы, оценка которой подчиняется только личным пристрастиям и изошрённому эстетическому вкусу. В любом случае музыка оценивается в современном обществе вне учёта её мировоззренческого потенциала, что приводит к полному игнорированию фундаментальных основ её культурного бытия.

В своём исследовании культуролог Т. А. Рыжкова-Дудонова пишет о девальвации музыки, сопровождающимся её вымыванием из сферы культурного обмена, говорит о беспрецедентном понижении уровня музыкальной компетентности в современном обществе, которое требует глубокого и разностороннего исследования места и роли музыки в культурной картине мира, факторов динамики её культурного статуса, её значения в развитии инкультурационных и аккультурационных процессов в современном социуме [18].

Музыка - чрезвычайно сложный феномен, имеющий вековую историю развития. Как и многие другие явления культуры, она допускает различные толкования и подходы к своему объяснению. Т. А. Рыжкова-Дудонова изучает смыслообразующее значение музыки, рассматривая её в пространстве актуализации определённого звукового поля («мелосферы») в рамках той или иной культуры, представляет понимание музыки в

первую очередь как «сферы человеческого делания» и как особой системы отношений, элементами которой являются человек, мир и опосредующий их взаимодействие семиотический комплекс («язык музыки»); как целостного культурного явления, опосредованного и обусловленного культурной картиной мира. Это даёт ей возможность исследовать музыку как живой, развивающийся в историко-культурном контексте процесс, оказывающий непосредственное и опосредованное влияние на формирование определённого типа культурного субъекта - реципиента [18].

Назначение музыкального искусства В.П. Лозинская видит в формировании пространства создания и распространения высокодуховных культурных ценностей, способных выступить идеалами, стимулирующими гармоничное общественное развитие [10]. Она в своём исследовании использует диалектический подход, где музыкальное искусство рассматривается как синтез его объективных форм и субъективных значений. В.П. Лозинская отмечает, что для создания и трансляции культурных ценностей необходимо, чтобы носитель культуры воспринимал и не только усваивал внешнюю телесную оболочку ценности, но и умел проникнуть в ее сверхчувственное духовное значение; подчеркивает, что вне сознательного социального управления эти процессы создания и распространения культурных ценностей достаточно часто протекают стихийно и имеют негативный, разрушительный характер. Это объясняется особой значимостью музыки для человеческого восприятия, ее огромными возможностями для создания, сохранения и распространения культурных ценностей, отвечающих задачам совершенствования как отдельного человека, так и социума в целом [10].

В своей работе В. П. Лозинская фиксирует определенное противоречие, которое характерно для настоящего времени [10]. Суть его заключается в том, что теоретические исследования музыкального искусства подчеркивают его значимость для общества, для индивида, акцентируют его выдающуюся роль в культуре. Особенно это относится к образцам классической музыки, так как именно в процессе создания произведений музыкального искусства композитором и восприятия классических музыкальных произведений исполнителем и слушателем осуществляется живое реальное бытие культурных ценностей. При этом остаются неясными способы функционирования музыкального искусства в культуре, процессы формирования социально значимых идеалов посредством музыкального искусства.

В контексте философии культуры понятие «ценность» определяет В.И. Плотников как «сложившуюся в условиях цивилизации и непосредственно переживаемую людьми форму их отношения к общезначимым образцам культуры и к тем предельным возможностям, от осознания которых зависит способность каждого индивида проектировать будущее, оценивать «иное» и сохранять в памяти прошлое» [15, с. 101]. Он детально исследует генезис ценностных представлений, структуру ценностного отношения в многоуровневой социокультурной жизни людей, подчеркивает уникальность способа существования ценностей, их конечное назначение и целостный смысл.

В.В. Ильин [4] предлагает классификацию социально значимых ценностей. Генезис культурных ценностей рассматривался М.М. Богуславским (2006), М.М. Тоненковой (2004). Исследования Е.В. Пустоваловой (2005) и Н.Л. Худяковой (2010) посвящены системному характеру культурных ценностей.

Концепция идеалообразования, предложенная Д.В. Пивоваровым позволяет рассмотреть культуру как процесс создания, сохранения и распространения эталонов, образцов, идеалов, имеющих особое значение для общества [14]. Эта концепция связана с

проблемой идеального и ее решением в трудах Д.И. Дубровского, М.А. Лифшица, Э.В. Ильенкова.

Философско-культурологический смысл проблемы идеалообразования конкретизируется в различных подходах, связанных с исследованиями иных форм мышления по отношению к вербальной его форме. Это нашло отражение в теории синтетического мышления Р. Арнхейма, Д.В. Пивоварова, В.И. Жуковского, И.А. Пантелеевой, М.В. Тарасовой и др.

На основе теории синтетического мышления В.П. Лозинская выделяет один из его аспектов - музыкальное мышление, которое раскрывается в живом бытии музыки [10]. В.П. Лозинская раскрывает содержание понятия «музыкальное мышление» как особой формы синтетического мышления, обладающего аудиальной модальностью и являющегося результатом особого рода «вторичной» чувственности (результата синтеза т.н. «первичной», естественной чувственности и рационального постижения художественной идеи произведения искусства); определяет функции музыкального мышления как средства создания и трансляции культурных ценностей: онтологическая, гносеологическая, методологическая, коммуникационная функции; подчёркивает значение музыкального мышления композитора для процесса создания культурных ценностей; выявляет специфику музыкального мышления исполнителя и слушателя, которая заключается в том, что процессы музыкального мышления исполнителя и слушателя являются основой для трансляции культурных ценностей [10].

Сложность и многоаспектность музыкального искусства как предмета исследования побуждает, эстетиков и искусствоведов к выработке комплексной методологии, способной охватить как его общие, так и специфические особенности. В настоящее время наблюдается стремление зарубежных и отечественных исследователей музыки и ее различных аспектов и уровней привлекать достижения современной психологии, социологии, а также и методы «точных» наук: семиотики, семантики, теории информации, кибернетики и других (Т. Адорно, 1999; Г.В. Иванченко, 2001; Н. Рагс, 1999 и др.). И это свойственно не только, эстетикам и представителям указанных дисциплин, но и музыковедам, примером чему может служить использование *структурно-аналитического и семиотического подходов к музыкальному искусству* известного музыковеда М. Г. Арановского [1].

В XX веке появляется много работ, посвященных семиотическим, семантическим и общеэстетическим проблемам музыкознания. Отечественные исследователи сводили природу музыки к музыкальной интонации (Б. Яворский, Б. Асафьев, Ю. Кремлев). Другие исследователи видели специфику музыки в ее звуковых средствах воздействия, в восприятии (Л. А. Мазель, В. В. Медушевский, Е. В. Назайкинский, А. Н. Сохор, Ю. Н. Холопов, В. А. Цуккерман). Теория музыкального текста была предметом рассмотрения в трудах М. Г. Арановского, О.Ю. Осадчей; теория музыкального языка представлена в исследованиях Е. В. Назайкинского, В.В. Сай. Теоретические исследования общеэстетического аспекта музыки даны в работах М. С. Кагана, Х. Раппопорта, А. Я. Зиса (1984), Ю. Б. Борева и др.

Музыка как любой вид деятельности человека требует в гносеологическом аспекте определенных интеллектуальных усилий. Музыкальное искусство это средство познания мира, но особое, специфическое: музыка стала осознаваться как сложное художественное образование, передающее нам различные грани человеческого бытия.

Во второй половине XX века по мнению А.Р. Рафиковой в философии произошел «антропологический поворот», который обусловил переход от метафизических исследований к культуроведческим, и первопринципом последних стало понимание всего мира культуры как «текста» [17]. Она подчеркивает, что для современной философии характерно исследование не только «чистого» (гносеологического) субъекта, но и эмпирического, способного активно интерпретировать различного рода тексты [17]. «Текст» в общем плане связная и полная последовательность знаков. Проблема текста, возникая на пересечении лингвистики, поэтики, литературоведения, семиотики, начинает активно обсуждаться в гуманитарном познании второй половины XX века. «В центре внимания оказалась проблема раскрытия ресурсов смыслопорождения, или трансформации значения в знаковых «образованиях». Эстетизация философии, признак нашего времени, привела ко многим интересным обретениям и посылам: человек рассматривается в целостности всех его проявлений, предстает перед нами как задающий, понимающий, интерпретирующий и расшифровывающий глубинные и поверхностные смыслы» [19, с. 122].

Создавая художественный образ в сознании человека на основе реальности, искусство при этом возвышает частную (субъективную) форму бытия до абстрактного уровня всеобщего смысла. В настоящее время существует много культуроведческих работ, посвященных музыкальной семантике.

Отмечая, несомненные успехи музыкознания, А. Р. Рафикова считает, что в этих работах не достигнут рефлексивно-критический уровень; ибо в них нет должной опоры на такие философские дисциплины как онтология, гносеология, эстетика, логика [17]. Проведение собственно философского исследования семантики музыкального текста позволило А. Р. Рафиковой выявить сущность музыки и приблизиться к разрешению проблемы смысла в этом виде искусства.

В исследовании А. Р. Рафиковой музыкальный текст рассматривается (в узком смысле) как нотная запись любого законченного музыкального произведения, а также (предельно широкая дефиниция) как поле смыслов т.е. и концептуальное, и эмоциональное, и волюнтаривное, и интенциональное, и т.д., присущее музыке как одной из высших духовных сфер бытия человека, выраженное, репрезентированное, воплощенное во всех возможных и ныне существующих системах знаков, кодах, нотациях разных семиотических уровней [17]. А.Р. Рафикова на основе анализа музыкальной семантики выводит на новый теоретико-мировоззренческий уровень восстановление музыкального текста как поля смыслов; выявляет, какие из этих смыслов уникальны и какие - универсальны; исследует соотношение смысла с содержанием и сущностью в музыке; демонстрирует процесс семиозиса в музыке, включающий в себя деятельность конструирования и использование разнородных музыкальных знаков. Музыка представляет собой единство не только (общественного и индивидуального) сознания, но и (общественного и индивидуального) бытия [17].

В ходе рассмотрения проблемы понимания и смысла автор руководствовалась идеей развертывания смысла как онтологического и метафизического определения человеческого бытия, что потребовало изучения как теоретико-философского, так и социально-психологического аспектов указанной проблемы, которые представлены в рамках семиотики, феноменологии и герменевтики. Мировоззренческой основой исследования служат онтологический и гносеологический подходы к изучению семантики музыкального текста. Феноменологический подход к этой проблематике, используемый как метод,

включающий в себя не только рациональное, но и иррациональное, интуитивное, эмоциональное.

Проблема понимания языка музыки - проблема понимания культуры. Наблюдающийся процесс повышения внимания к знакам, знаковым системам и символам в различных областях научного знания диктует обращение к теме символичности музыки. В искусстве, как известно, особая роль принадлежит символам. Проблема символичности искусства возникла давно, интерес к ней наблюдается с древнейших времен. В контексте нашего исследования представляют несомненный интерес исследования, направленные на выявление видового смысла многогранного феномена музыкального символа, (являющегося разновидностью художественного) роли символов в музыке, процесса символизации в ней.

Отметим, что спектр работ, посвященных специфике знака и символа крайне разнообразен. В немецкой классической философии проблемы знака, символа становится центральной в творчестве И. Канта, Г. В. Ф. Гегеля, Ф. Шеллинга. Эти идеи нашли своё продолжение в XX столетии в творчестве К. Фосслера, в его исследованиях связи языка и искусства. В конце XIX века начинает развиваться семиотика, корнями уходящая в античную философию, развивающаяся Ч. Пирсом как «наука о знаках».

В русской философской мысли понятия языка, знака и символа исследовались М.М. Бахтиным, разработавшим теорию речевых жанров; А. Белым, понимавшим символизм как новую ступень культуры, религиозное творчество; В.В. Ивановым, М.С. Каганом, А.Ф. Лосевым, уделявшие внимание морфологии искусства; Ю.М. Лотманом, создавшим учение о семиосфере; А.А. Потебней, развивавшем психологическое направление в отечественном языкознании, П.А. Флоренским, считавшим, что мир всепроникающе символичен и др.

Исследование музыкального образа как символа недостаточно разработано на современном этапе развития музыкознания и философии. Проблемы музыкального знака (символа) так или иначе, касались некоторые современные авторы (В.В. Медушевский, А.Н. Сохор, В.Н. Холопова, Л.Г. Шаймухометова и др.), которые намечают основные принципы семиотического подхода к музыке и ее языку. Эти исследования отражают специфику музыки как вида искусства, содержат анализ функции и способа существования музыки (трансляции и восприятия), особое внимание уделено вопросам бытия музыкальных знакообразований. На современном этапе развития музыкознания проблема классификации музыкальных знаков, знаковых систем и символов, несмотря на ранее предпринятые попытки В.В. Медушевского, А.Н. Сохора, В.Н. Холоповой и др. видных исследователей двадцатого столетия, еще далека от своего решения. Хотя музыкальный образ осмысливался многими исследователями, выбирающими различные методы теоретического анализа (Б.В. Асафьев, А.Ф. Лосев, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, А.Н. Сохор, Н.Г. Шахназарова и др.), вместе с тем, уделяется мало внимания проблеме генезиса музыкального образа, его природе и функционированию.

Изучение феномена музыкального символа также вызвало необходимость обращения к работам по музыкальной эстетике С. Лангер, Ю.Н. Рагса, Х. Раппопорта, А.Н. Сохора, В. Фарбштейна, В.Н. Холоповой, по музыкальной психологии А.Л. Готсдинера, Е.В. Назайкинского.

Проблеме выявления условий и механизмов превращения музыкального образа в символ посвящено исследование Т. В. Лазутиной, в котором она на основе детального анализа процесса семиозиса исследует основные компоненты этого процесса [8].

Т. В. Лазутина выявляет роль музыкального знака - элемента знаковой системы; воспринимающего знак субъекта-интерпретатора, являющегося важным звеном знаковой ситуации; а также предмет музыкального отражения. Концепция исследования Т. В. Лазутиной определяется пониманием музыки, ее языка как символотворчества, обусловленного культурно-историческим контекстом. Она утверждает, что музыка выражает богатый мир человеческих чувств, сущность человека с поразительным разнообразием и глубиной с помощью сложной системы знаков, эволюционирующих при определенных условиях в символы [8]. Кроме того, автор данного исследования отмечает, что механизм детерминации музыкального символа в разных исторических эпохах, традициях, стилях пока не раскрыт. Необходимо отметить то, что исследование посвящено музыкальной системе, лежащей в основе европейского тонально-гармонического мышления.

Музыкальный символ – считает Т.В. Лазутина, функционирует на следующих уровнях выразительных средств музыкального языка, которые образуют систему: звуковысотный (мелодия, гармония, лад, тембр, регистр, тональность); ритмический (ритмические рисунки); композиционный (средства, создающие композицию); исполнительский (агогика, артикуляция, штрихи, исполнительская интонация) [8].

Вся многогранная система музыкальной нотации графически фиксирует символы, оформляющиеся в звуковой форме. Графические знаки в музыке (нотная запись) являются своеобразным кодом запечатления музыкальной информации, при дешифровке которой большое значение имеет личность воспринимающего субъекта, несмотря на кажущуюся объективность при переводе звучащего в графические знаки. Нотная запись позволяет более полно перевести речевые знаки (звучащее) в систему языковых знаков. В процессе функционирования в музыкальной деятельности графических знаков, на каждом ее этапе (при создании музыки, исполнении и восприятии) в виду фактора субъективности, происходит все большее насыщение их новыми значениями. При этом процесс символизации становится все более интенсивным [7].

Символизация в музыке - процесс наделения переносным значением музыкальных феноменов. Музыка использует разнообразные средства для достижения наибольшей символической информативности, в числе наиболее действенных оказывается обращение к принципу программности. При восприятии музыки поэтическая программа доносит до слушателя систему образов, передающих определенную идею. Символы, передающие поэтическую идею, наслаиваются на символообразования, выраженные музыкальным языком. Процесс символизации базируется на сохранении традиций, опираясь на стандартизированные ритмо-формулы в области ритмической организации музыки и мелодические, гармонические формы, наделенные каноническими чертами, существующие на звуковысотном уровне музыкальной системы, наряду с соотношением с импровизационностью символотворчества. Музыкальный звук выступает знаком идеи, в процессе развития становится образом-символом. Чем выше уровень организованности музыкальных феноменов, тем активнее протекает процесс семантизации [8].

Важность влияния предшествующего опыта на восприятие музыки (апперцепция), большую роль жизненного опыта в процессах восприятия подчеркивает Е. Назайкинский [12].

«Художественное восприятие – это пострецепторный процесс, – отмечает И.И. Ашмарин – происходящий в сознании, который нельзя свести к декодированию и даже к обработке информации – скорее это ее доработка и переработка [3, с.140]. К этим процессам подключается и активно в них участвует художественный и жизненный опыт

индивида – накопленная им ранее информация, непостижимым образом распределенная и соорганизованная в системе его сознания». Он подчёркивает, что для адекватного восприятия произведений искусства, в частности, музыки, необходима подготовка – предварительное накопление художественного опыта. Музыкальная восприимчивость человека зависит от его музыкального «багажа». И.И. Ашмарин пишет: «Когда музыка валентна по отношению к эстетическому сознанию слушателя, она раскрывает это сознание для своего воздействия и совместно с ним и с его художественным опытом актуализирует художественное состояние индивида. Музыка каждый раз заново «оживляет» самостоятельную художественную деятельность сознания, активно при этом в ней участвуя» [3, с.141]

На современном этапе исследование феномена «*музыкальное восприятие*» занимая одно из ведущих мест в осмыслении музыкального искусства, ведется в русле межпредметного диалога, где выделяются философский, эстетический, психологический, социологический, музыковедческий, этнографический подходы. Это позволяет наполнить категорию «музыкальное восприятие» следующим содержанием: музыкальное восприятие включает в себя основные закономерности восприятия вообще, а также качественные характеристики художественного и эстетического восприятия. Его особенность заключается в со-творческом освоении произведения искусства, где отношения между слушателем и автором произведения понимаются как диалогические.

Культурологическая рефлексия музыкального восприятия представлена в работе С. А. Исаевой аспектами: философско-эстетические основания музыкального восприятия; «музыкальное восприятие» как межпредметный диалог [5]. Данное исследование осуществлялось на стыке культурологии, философии, искусствоведения, музыковедения, психологии, социологии.

Результатом комплексного исследования стало положение о том, что смысловое содержание понятий «восприятие музыки» и «музыкальное восприятие» не тождественно. Термин «восприятие музыки» более соответствует психологической традиции и понимается как отражение чувственных (звуковых, слышимых) признаков конкретного предмета. Это обыденный тип восприятия - восприятие непрофессионала (через эмоции, чувства, ассоциации). Его можно условно обозначить как - «чувствующее» и оно характеризуется фрагментарностью, дробностью, неспособностью воспринимающего сформировать целостный художественный образ музыкального произведения. В то же время музыкальное восприятие - процесс, направленный на осмысление музыки как эстетического художественного феномена, который отличается целостностью, иерархичностью. Восприятие музыканта-профессионала, владеющего спецификой музыкального языка, понятийным аппаратом музыковедения можно отнести к повседневно-практическому типу восприятия, «чувствующее» и «думающее» [5].

К сказанному следует добавить оценку В.Е. Семёнова, который подчеркивает что подлинно художественное воздействие – это синтез внушения и убеждения, эмоциональности и рациональности. «Все великие художественные произведения отличаются подобным синтетическим сознательно-бессознательным, эмоционально-рациональным механизмом воздействия. Эффект усиливается в присутствии аудитории, члены которой психически заражаются друг от друга, взаимоиндуцируют свои эмоции» [22, с.108].

Важно отметить возможности художественного воздействия музыки, на которые обращает внимание В. В. Медушевский [11]. Восприятие музыкального произведения – сложная исторически и социально обусловленная деятельность, складывающаяся из раз-

личных процессов: познавательных, эмоциональных, эмоционально-оценочных. Музыка, воспроизводя внутреннюю структуру чувства, не только осведомляет нас о нем, но и заражает им.

«Многим деятелям науки и искусства, – отмечает А. Салиев [20, с.174],– хорошо знакомо воздействие музыки на их аналитическое мышление. Всякая серьезная музыка при ее глубоком и регулярном восприятии способствует обострению чувства к глубинным связям и отношениям действительности».

Помимо общего гуманизирующего, одухотворяющего влияния подлинного искусства на личность, очень важно, что оно способствует лучшей социализации людей в обществе. Настоящее искусство является фактором развития общей культуры. В.Е.Семенов приводит данные о том, что за 11 лет из более чем 600 тысяч учащихся детских музыкальных школ ни один не привлекался к ответственности за антиобщественное поведение [22, с.135].

Рассчитанный на активное восприятие, язык искусства предельно выразителен и лаконичен. Физиологические основы его воздействия во многом те же, что и у любого языка. Это область условных связей, вторая сигнальная система, по И.П.Павлову. Организованные в цельное художественное произведение выразительные средства искусства играют роль специфических условных раздражителей, мобилизующих весь опыт человека, прежде всего эмоциональный [13]. С давних пор почти всеми исследователями и мыслителями признаётся, что искусство прежде всего обращено к миру человеческих чувств, эмоций; эмоции своим воздействием охватывают весь организм, влияют на работу сердца, желудочно-кишечного тракта, желёз, на температуру тела и т.д. Исследователи отмечают, что эмоции, вызываемые искусством, наделены спецификой, одним из проявлений которой является преобладание в них положительного начала, обусловленного получаемым эстетическим наслаждением [9]. Эмоциям свойственны определённые мимические проявления; при восприятии произведений искусства они обычно находят яркое выражение и не подлежат «задержке», которая при встрече с явлениями реальной действительности нередко диктуется правилами этики, житейскими обстоятельствами. Активные мимические проявления эмоций при общении с искусством ликвидируют возможность перерастания эмоций в патогенные факторы, поскольку обеспечивают им активную разрядку [9, с. 115].

Роль механизма внушения при восприятии произведения искусства исследовал И.П. Павлов [13]. В основе внушения, по учению Павлова, лежит концентрированное возбуждение в коре больших полушарий головного мозга. Основное физиологическое условие внушаемости – некоторое снижение общего тонуса коры больших полушарий, при котором легко возникает функциональная расчленённость корковой деятельности. Для состояния внушаемости необходима определённая большая или меньшая сила торможения, разлитого в коре головного мозга. При восприятии произведения искусства имеют место во многом сходные моменты. Не случайно для наслаждения искусством необходима определённая расположенность, установка [13].

Ряд исследователей отмечают, что специфика эмоционального воздействия искусства состоит в том, что эмоции, которые вызываются произведениями искусства, – это эмоции высшего порядка, не имеющие непосредственной связи с удовлетворением чисто физиологических потребностей, это переживания социального характера, рождённые требованиями жизни человека в обществе [9]. Наивысшая функция музыки – выражать переживания музыканта и способ их организации. Если же слушатель и даже критик не

может точно и однозначно описать эти переживания, то только потому, что слова не приспособлены для этого, поскольку слово является обозначением понятия, а не переживания. Большинство эмоций вообще не имеет словесного наименования, в то время как музыка выражает всё богатство эмоциональной и духовной жизни личности [9].

М.С. Каган подчёркивает, что классическая музыка сохраняет и развивает возможности образного выражения тончайших, интимно-сокровенных эмоциональных процессов, недоступных ни словесному, ни сценически-экранному воплощению и сообщающих музыке тот уровень духовности и содержательности, который выразим только ею, такова, прежде всего камерная инструментальная и непрограммная, симфоническая музыка. Такая музыка отвечает потребностям тех наших современников, которые испытывают дефицит духовности в повседневной практической жизни и ищут в музыке восполнения этого дефицита [6].

Таким образом, исследования музыкальных феноменов, предпринятые в разных областях научного знания, позволяют выявить особенности влияния, оказываемого музыкой на человека. Музыка передает информацию о мире и человеке специфическим способом. Активное включение лучших образцов музыки во все сферы жизнедеятельности человека делает его совершеннее, затрагивая сферу субъект-объектных и субъект-субъектных отношений, влияя на ход разрешения проблем, связанных с его жизнедеятельностью, а также способствуя гармонизации отношений между человеком и миром. В связи с этим, особую значимость имеет вовлечение всех субъектов образовательного процесса в музыкально-творческую деятельность (восприятие, исполнение, сочинение музыки) в пространстве современного среднего образования в России.

Список литературы

1. Арановский М.Г. Музыкальный текст: структура и свойства. – М.: Композитор, 1998.
2. Афанасьев С.Г. Музыкальное искусство как предмет комплексного исследования : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.04 / С. Г. Афанасьев. – М., 2006. – 153 с.
3. Ашмарин И.И. Музыкальность как культурогенный феномен («вторая природа» создаёт «вторые связи») // Мир психологии. – 2000. – № 3. – С. 133-141.
4. Ильин В. В. Природа науки. Гносеологический анализ : монография / В. В. Ильин, А. Т. Калинин. – М. : Высш. шк., 1985.
5. Исаева С.А. От восприятия музыки к музыкальному восприятию: Историко-культурный контекст : дис. ... канд. культурологии : 24.00.01 / С. А. Исаева. – Саранск, 2005. – 165 с.
6. Каган М. С. Музыка в мире искусств. – СПб. : *Петрополис*, 1996.
7. Лазутина Т.В. Онто-гносеологические и аксиологические основания языка музыки : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.01 / Т. В. Лазутина. – Екатеринбург, 2009. – 306 с.
8. Лазутина Т.В. Процесс символизации в музыке: дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / Т.В. Лазутина. – Тюмень, 2003.
9. Лисицын Ю. П. Союз медицины и искусства / Ю. П. Лисицын, Е. П. Жилыева. – М.: Медицина, 1985.
10. Лозинская В.П. Музыкальное искусство как средство создания и трансляции культурных ценностей : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.13 / В. П. Лозинская. – Красноярск, 2008. – 154 с.

11. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М.: Музыка, 1976.
12. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972.
13. Павлов И.П. Полное собрание сочинений. В 6 т. (8 кн.). – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1951-1952. – Т. 3. – Кн. 2.
14. Пивоваров Д.В. Культура как идеалообразование // Культура и художественная культура : сб. ст. – Красноярск, 2000. – С. 146-165.
15. Плотников В.И. Ценностный мир человека и его судьба // Двенадцать лекций по философии. – Екатеринбург, 1996. – С. 193-224.
16. Проблемы музыкального мышления : сб. ст. / сост. и ред. М. Г. Арановский. – М.: Просвещение, 1974.
17. Рафикова А.Р. Семантика музыкального текста: философский анализ : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / А. Р. Рафикова. – Чебоксары, 2006. – 133 с.
18. Рыжкова-Дудонова Т.А. Музыка в контексте культурной картины мира : дис. канд. культурологии : 24.00.01 / Т. А. Рыжкова-Дудонова. – М., 2005. – 196 с.
19. Сай В.В. Заметки о технологии музыки // Музыка. Язык. Традиция. Проблемы музыкознания : сб. науч. тр. – Л., 1990. – Вып. 5. – С. 117-124.
20. Салиев А. Человеческая психология и искусство. – Фрунзе: Кыргызстан, 1980.
21. Самсонова, Т.П. Феномен человека в отечественной музыкальной культуре : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.13 / Т. П. Самсонова. – СПб., 2008. – 286 с.
22. Семенов, В.Е. Социальная психология искусства. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988.

1.6. Развитие творческих способностей обучающегося в системе музыкального образования

Мир искусства открывает широкое поле для самореализации человека. Обладая природно-генетическими задатками в сфере искусства, развивая художественные способности, человек самораскрывается в разных областях творческой деятельности.

Природно-генетические задатки ребенка могут быть проявлены с самых ранних лет, когда наблюдения за его поведением со стороны взрослого окружения, выявляет устойчивый интерес к чему-то конкретному в области искусства. Способности, развиваемые на основе этих задатков – это уже процесс осмысленного стремления и роста-развития человека в этой области. В связи с тем, что сфера художественного творчества многомерна, наше внимание будет сосредоточено на выявлении условий для развития художественно-творческих, а конкретно, музыкальных способностей детей, юношества, молодого поколения.

Современная образовательная практика опирается на многолетний опыт развития специализированных учебных заведений музыкальной направленности: музыкальных школ как начального звена, музыкальных училищ (сегодня – колледжей) как среднего специального профессионального образования, Консерваторий или Институты (в современной практике – Академий) искусств как высшей ступени обучения и воспитания.

Музыкальное образование в России имело многовековой путь развития. Эта система исторически складывалась как многоуровневая: от начального образования (музыкальные школы) через среднее профессиональное (музыкальный техникум/училище или колледж) к

высшему (Консерватории или Академии искусств). на основе принципов дифференциации, типизации и уровневости. В процессе структуризации и типизации учебных заведений каждого уровня формировался и дидактический инструментарий (цель, задачи, содержание, методы и формы обучения и воспитания, направления и практики музыкальной деятельности, результат): от общих знаний об искусстве (музыкальные школы) через развитие знаний, умений и навыков об основах профессиональной музыкальной культуры (техникумы/училища или колледжи) к формированию профессиональных и общекультурных компетенций и мировоззренческому становлению творчески ориентированной личности, способной к дальнейшему творческому росту-развитию и самореализации в остро конкурентной среде. Сегодня мы бы хотели подчеркнуть, что непосредственно деятели искусств становятся проводниками этических и эстетических императивов, занимая определенную общественную позицию, выражая ее через язык музыкального искусства, через интерпретацию музыкального наследия разных эпох, в которой слышны и отголоски прошлого, и современное звучание. И эта миссия особо актуализирована и востребована в современной реальности в виду того, что она противостоит духовной деградации молодого поколения, так как через язык искусства выражаются идеи, способные связать разные эпохи.

Современная практика привнесла элементы вариативности в типизацию учебных заведений музыкальной направленности благодаря:

- созданию лицеев (музыкальных) как специализированных учебных заведений начального профессионального образования, причем в возрождении данного типа учебного заведения видится своеобразное преломление исторической традиции отечественного образования;
- преобразованию училищ в колледжи как ориентации на западноевропейские образцы в системе среднего профессионального образования;
- построению высших учебных заведений принципиально нового – интегрированного типа, объединяющих на базе высшего учебного заведения школы или лицеи, например: Консерватории включает в свою структуру специализированную музыкальную школу или музыкальный лицей.

Более того, исторически созданная система музыкального образования – многоуровневая и интегрированная – основывается на преемственности педагогического опыта от поколения к поколению, который просматривается во введении разных форм педагогического сотрудничества – обмена опытом, организации конкурсов, олимпиад, проведении мастер-классов на региональном, общероссийском, международном уровнях, активном межкультурном взаимодействии через концертную деятельность и дальнейшем развитии культурного диалога.

Отечественное музыкальное образование, имея весьма протяженный процесс исторического оформления, сегодня вышло на качественно новый уровень структурной целостности и аккумулирует положительный опыт прошлого, представляющий безусловную ценность. Поэтому мы попытаемся выявить специфику содержания музыкального образования, установить какие цели, задачи, методы, организационные формы и практики составили основу его дидактического оформления на каждом образовательном уровне, определить перспективные направления его развития в дальнейшем.

Теоретико-методологическую основу нашей работы составили труды представителей отечественной академической психолого-педагогической школы – Л.С. Выготского [6 – 8], освещающие вопросы развития высших психических функций, вопросы роста-развития личности, занимающейся творческой деятельностью. Изучение трудов Б.М. Теплова [12] и

Д.Б. Эльконина [17], а также О.В. Дыбиной [9] помогло нам в освещении вопроса о музыкальных задатках и развитии музыкальных способностей ребенка, дифференциации художественно-творческих способностей обучающихся, определении специфики музыкально-творческой деятельности.

Кроме этого, мы опирались на работы современных исследователей как отечественных, так и зарубежных, посвященных изучению новых методов обучения и воспитания в художественной сфере. Так, вновь актуализируется проблема гуманизации образования, в частности, в работе Е. Ю. Алексейчевой [2], пафос которой заключается в духовном развитии личности обучающегося. В исследовании этого же автора поднимается вопрос о непрерывности образовательного процесса как необходимого условия для развития профессионализма личности обучающегося [3], что, заметим, особо актуально при рассмотрении нашей темы – музыкального образования, в основу которого исторически заложен принцип непрерывного профессионального роста.

Последовательно и обстоятельно процесс личностного становления на основе изучения национально самобытных традиций культуры, природосообразности обучающихся, разных художественно-творческих способностей (пластических, образно-ассоциативных, языковых, образно-эмоциональных, музыкальных, коммуникативных) раскрыт в психолого-педагогических исследованиях Е.Ю. Алексейчевой [4], О.К. Брауловой [5], Ю.И. Родина, Е.Н. Лушниковой, А.В. Мишиной [11].

Аспект обучения на основе национально-этнических традиций освещен в работах Пэн Хуэйцзюнь [14] и Ли Цзячэнь [15], что, безусловно, актуально для музыкального образования в силу того, что раскрывает ментальные характеристики и культурный код нации, формирует ценностные ориентиры на этой основе.

Необходимости обращения педагогического корпуса к использованию новых информационно-коммуникационных технологий обучения и воспитания посвящены работы Е.Ю. Алексейчевой [1], М.В. Коротковой [10], С.К. Ткалич [13], П.Д. Чистова [16]. Авторы подчеркивают, что использование разных компьютерных программ, электронных ресурсов в сфере художественного образования является необходимым аспектом методического сопровождения образовательного процесса.

Исходя из изученной нами научно литературы, мы констатируем, что и сегодня остается актуальным развитие художественно-творческих способностей обучающихся самых разных возрастных категорий (вербальных – владение словом, музыкальных, образно-эмоциональных, образно-ассоциативных, пластических, образного перевоплощения) в разных специализированных учебных заведениях художественной направленности и др., которые позволяют приобретать и расширять опыт собственного художественного творчества, желание быть участником коллективного творчества, самореализоваться в конкретной области музыкального искусства.

В развитии творческих способностей ребенка одинаково участвуют и непосредственно ребенок, которым движет желание прикоснуться к тому, что его интересует, и взрослый (или ближайшее окружение), задача которого – аккуратно, бережно вести ребенка в этом направлении, понять к чему он тянется, степень устойчивости этого интереса. Безусловно, что интуитивное движение ребенка в том или ином направлении, его процесс перехода от ситуативности познания и открытия мира к постижению смысла, постепенному погружению в заинтересовавшую его область происходит при аккуратном участии взрослого (подчеркнем, что назидательность и настойчивость взрослого в привитии интереса на начальном этапе неуместны, так как могут сбить ребенка, оттолкнуть его от этого занятия).

Музыкальное образование специфично в силу того, что опирается на природно-генетические задатки и способности. К генетическим задаткам в музыкальной сфере относятся – умение слышать (слух, подчас абсолютный), чувство ритма, вокальные данные, моторно-двигательный аппарат, чувственно-эмоциональное восприятие (открытость, умение передать эмоцию, описать ее). Именно на развитии этой природы строится дальнейшее развитие музыкальных способностей. Важным аспектом в музыкальном развитии ребенка является акцент на органику его психофизиологической природы – генетические задатки, опора на индивидуальные линии психического и физического развития. В органическом развитии природно-генетического потенциала, в степени удовлетворённости самого ребенка от занятий и состоит задача здоровьесберегающего развития. Особо обращаем внимание и на тот момент, что нагрузка на ребенка только усиливается, в связи с тем, что он посещает две школы – общеобразовательную и музыкальную. И в этом плане тоже необходимо участие взрослого, его помощь в правильной организации образовательного процесса, ориентированного на реализацию принципа природосообразности – создание условий для гармоничного раскрытия психического, чувственно-эмоционального, интеллектуального и творческого потенциала ребенка.

Процесс изучения основ музыкального искусства, наследия художественной культуры и современных произведений, целенаправленного развития музыкальных способностей обучающегося осуществляется в музыкальных школах.

Это непосредственно тот уровень, который позволяет выявить природно-генетические задатки к музыкальному образованию (музыкальное восприятие, музыкальное внимание, музыкальная интуиция, музыкальная память, развитие моторики, развитие голосового аппарата, развитие образно-слухового, а шире, образно-ассоциативного мышления), но, главное, на основе этих музыкальных задатков развивать способности – певческие, инструментальные, аналитические.

И в этой связи мы попытаемся сформулировать цель обучения и воспитания ребенка в музыкальной школе, которая может быть как узкая, – развитие музыкальных способностей, так и широкая – формирование музыкальной культуры подрастающего поколения, расширение и обогащение общекультурного тезауруса.

Целью образования в музыкальной школе видится необходимым сформировать представление о своих способностях, их возможном векторе развития, общее представление о музыкальной культуре разных народов, о шедеврах музыкальной культуры разных эпох. В этом плане музыкальная школа выполняет миссию культурного проводника, создателя эстетического тезауруса. Попутно заметим, что далеко не все выпускники музыкальных школ стремятся продолжить свое обучение в этом направлении (обучающихся, которые видят свое будущее в области музыкального искусства, – единицы).

В связи с этим формулируются и задачи, которые носят разный характер:

- развивающие (развитие музыкальных способностей – музыкальной памяти, образно-эмоционального мышления, голосовых данных, моторно-двигательного аппарата),
- обучающие (владение музыкальным инструментом),
- воспитательные (формирование основ музыкальной культуры – интонационной, исполнительской),
- познавательные (расширение общекультурного кругозора).

В связи с этими задачами выстроено содержание, связанное с получением знаний о теории и истории музыкального искусства (о традициях устного народного музыкального творчества; направлениях, стилях и стилистике профессионального композиторского

творчества – отечественного и зарубежного); приобретением технических навыков владения музыкальными инструментами, развитием умений интерпретации музыкальных произведений, способности к собственному музыкальному творчеству.

Мы считаем необходимым отметить, что содержание обучения и воспитания в музыкальных школах было направлено не только на раскрытие и развитие музыкальных способностей, но и активное вовлечение в социально-культурную жизнь через концертную деятельность на разных площадках, участие в лекциях-беседах о музыке на разных аудиториях (дошкольной, школьной), участие в радиопередачах – в программах по популяризации музыкального искусства.

Социально-культурная составляющая выявляет востребованность и перспективность работы подробного плана музыкальных школ и на сегодняшний день в силу того, что в современной музыкальной практике мы встречаемся с этими же формами популяризации музыкального искусства через лекторскую и концертную деятельность обучающихся.

Особо отметим, что педагоги музыкальных школ особое внимание обращают на музыкально одаренных детей. Это особый круг обучающихся, которые выделяются более активным развитием с опережением требований тех программ, по которым происходит обучение, они отличаются гибкостью, мобильностью, восприимчивостью материала, организацией своей деятельности, обладают большей креативностью – фантазийным началом, импровизационностью, внутренней уверенностью, способностью к самостоятельной творческой деятельности. Именно на них возлагаются определенные надежды в плане продолжения образования, совершенствования профессиональной культуры на другом образовательном уровне.

В плане обучения и воспитания мы особо обращаем внимание на привлечение современных методов обучения и воспитания, таких как:

- мультимедиа – с целью углубления впечатления обучающихся, развития памяти, образно-ассоциативного восприятия, чувственно-эмоциональной природы. Специфика музыкального образования заключается в прослушивании произведений. Этот процесс может сопровождаться показом презентаций, которые подбираются в соответствии с музыкальной тематикой. Презентационный ряд может быть разным, однако с целью расширения тезауруса обучающегося, развития ассоциативного мышления, более углубленного погружения в изучаемую эпоху, возможным является знакомство с параллельно создаваемыми шедеврами изобразительного, архитектурного или скульптурного искусства. На фоне прослушиваний музыкальных произведений показ презентаций с помощью программного обеспечения PowerPoint – красочных слайдов, безусловно, усиливает чувственно-эмоциональное восприятие, развивает образное мышление обучающихся, но, главное, формирует целостное представление об эпохе, не только о композиторском творчестве, но и атмосфере, которая царила в художественной среде этого времени. Тогда и активизируется память – ее цепляемость, расширение ее возможностей через образно-ассоциативный ряд. Мультимедийное сопровождение сегодня должно быть интегрировано в процесс музыкального обучения и воспитания для достижения результата – развитие эрудиции обучающегося, формирования тезауруса.

Кроме этого, спецификой музыкального образования является проверка знаний на основе тест-викторин. Это уже проверенная методика контроля, но не устаревшая, так как развивает память – устойчивость механизма запоминания, образно-ассоциативное мышление.

Следовательно, на уровне школьного музыкального образования видится актуальным

оптимизация образовательной среды за счет внедрения современных компьютерных технологий в учебный процесс.

Но, вместе с этим, актуальной является возможность самовыражения обучающегося – взгляды его на то или иное музыкальное произведение, его стилистику и стилевые особенности, поощрение креативности обучающегося, поощрение нестандартных решений. Развитие такого – дивергентного – мышления обучающегося, нацеленного на эвристические открытия, поисковость, генерирование нестандартных и неожиданных идей, – это те важные составляющие, которые направлены на формирование творческой личности обучающегося. Целенаправленное наблюдение за ростом-развитием обучающегося на основе индивидуализированного обучения, дифференцированного подхода выявляют специфику непосредственно такой системы обучения и воспитания, основу которой составляет предельно бережное внимание к обучающемуся, предоставление возможностей для его роста, но, вместе с этим, и контроль приобретаемых знаний об основах искусства, развиваемых умений (анализа, интерпретации музыкальных произведений) и получаемых практических навыков в самостоятельной концертной деятельности.

Обучающиеся музыкальных школ зачастую вовлекаются в художественные мероприятия образовательных школ как вокалисты, как инструменталисты или участники театральных постановок. И в данном случае важна исполнительская культура, эстетические ориентиры, которые они транслируют в более широкую аудиторию. А это и есть то воспитательное начало, система ценностных ориентиров, которая становится основой для взаимоотношений, общения, и дальнейшего роста-развития детско-подростковой среды.

Следовательно, обобщая результаты обучения и воспитания в музыкальной школе, мы можем представить общую картину тех способностей, которые развивает обучающийся под руководством наставников:

- творческое воображение и мышление (образно-ассоциативные, чувственно-эмоциональные),
- музыкальную память, способствующую сохранению и созданию ярких образов,
- умение интерпретировать музыкальное произведение, воссоздавая стиль эпохи,
- коммуникативные и практические навыки – желание транслировать музыкальное произведение, приобщить зрительскую или слушательскую аудиторию.

Музыкальная школа формирует у обучающегося не только эстетическое отношение к действительности, но и способность к воспроизведению художественного замысла, интерпретации чувственно-эмоционального содержания произведения композитора.

В любом случае, как бы ни сложилась жизнь человека, опыт обучения в музыкальной школе, если он был осознанным, если человеком двигал интерес и стремление выразить себя через мир музыкального искусства, – этот опыт будет основой, багажом, неким мериллом системы ценностных ориентиров в дальнейшей жизни.

Если обучение и воспитание в музыкальной школе связано с расширением общекультурного кругозора, то целенаправленное развитие художественных способностей, формирование основ профессиональной культуры, становление специалиста осуществляется в рамках среднего профессионального музыкального образования.

В отношении музыкальных колледжей (училищ) сложилась иная ситуация. Получившая закрепление практика обучения и воспитания в музыкальной школе как начальном уровне, стала базой для организации работы следующего уровня – среднего профессионального образования. Это нашло свое подтверждение в том, что с течением времени сложилась преемственная связь между этими двумя уровнями образования – начальном и

среднем специальном, которая просматривается в дидактическом оформлении.

Целью среднего профессионального музыкального образования видится подготовка педагогических кадров для музыкальных школ, общеобразовательных школ, домов народного творчества, руководителей творческих кружков.

В круг задач входят:

- обучающие (формирование знаний, умений, навыков владения основами профессионального мастерства, расширение общекультурного тезауруса, развитие форм социокультурной адаптивности и конкурентоспособности личности обучающегося),
- воспитательные (формирование системы ценностных ориентиров на основе изучения не только музыкального, но и художественного наследия культуры и его интерпретации),
- развивающие (владение инструментом (голосом, фортепиано и др.) и развитие моторно-двигательных функций инструментального аппарата, раскрытие качеств эвристичности, поисковости, креативности личности обучающегося),
- познавательные (изучение музыкальных запросов общества, участие в формировании музыкальных вкусов зрительской и слушательской аудитории через активную концертную деятельность – лекторскую или исполнительскую).

Содержание обучения и воспитания в музыкальном колледже связано с получением знаний об основах музыкального искусства (генезиса, особенностей его исторического развития, теории и практике устного народного и профессионального композиторского творчества); развитием умений интерпретации, собственного музыкального творчества. В связи с этим вводятся образовательные модули:

- специальные классы, основанные на развитии и совершенствовании техники владения музыкальным инструментом и умений интерпретировать музыкальные произведения (для инструменталистов, вокалистов);
- общих музыкальных дисциплин, направленных на расширение профессионального мастерства и овладение языком музыкального искусства, – сольфеджио, теория музыки, гармония, анализ музыкальных форм, инструментоведение, музыкальная литература, народное творчество;
- общегуманитарного цикла, связанные с формированием общекультурного тезауруса и эрудиции (история, русский язык и литература, философия, социология, физическая культура и др.).

Мы считаем необходимым заострить внимание на том, что составной частью процесса обучения и воспитания является ведение практик, в которых оттачиваются навыки владения инструментом, развивается чувство артистизма (умения владеть слушательской аудиторией):

- организации и проведения концертов, в которых одинаково принимают участие как педагоги, так и обучающиеся;
- ведение лекций-бесед о музыке на самых разных площадках (в общеобразовательных школах, в учреждениях дополнительного школьного образования и др.),
- музыкальное иллюстрирование (перед киносеансами, театральными постановками и др.).

Именно эта практически ориентированная составляющая процесса обучения и воспитания и выявляет степень сформированности молодого специалиста, его психоэмоциональную устойчивость, готовность к концертной либо педагогической деятельности, склонность к общению с большой зрительно-слушательской аудиторией либо работу в камерном формате – в классах.

Для полноценного развития исполнительских возможностей обучающегося только камерной (индивидуальные занятия в классе с педагогом) подготовки недостаточно, даже если она сопряжена с оттачиванием профессионального мастерства (для инструменталиста – техническое владение инструментом – звукоизвлечение, развитие мелкой и крупной моторики, двигательных функций). Для полновесного ощущения себя как музыканта необходима дополнительная работа над репертуаром разной стилевой направленности, расширение музыкального тезауруса, поиск выразительных возможностей звучания, понимание и воспроизведение (интерпретация) основных стилевых особенностей музыкальных произведений разных эпох. Отметим, что одним из основных факторов, влияющих на характер становления исполнительского мастерства, становится репертуар – набор определенных оригинальных произведений, на основе которых оттачивается исполнительское мастерство. Это чисто технический набор определенных характеристик, – все то, что формирует понятие «исполнительская культура» и интонационная культура – звукоизвлечения без зажима и форсирования, звуковая подача, мягкость, глубина, звуковая атака, тембральная окраска, объем звука, гибкость музыкальных линий, полетность, интенсивность, чистота, интонационное соответствие и пр.

Совокупность этих методических составляющих направлена на формирование исполнительской культуры, самобытности личности исполнителя – это квинтэссенция музыкальной деятельности – когда музыкант не просто виртуоз, но личность (эрудированная, широкообразованная, социокультурно адаптированная).

Музыкальное искусство – это явление, одновременно, и традиционное, и академическое, и современное. Современный музыкант – это проводник между фольклорным или академическим прошлым и настоящим, который наследует эти пласты культуры и умеет бережно их передать современному слушателю, подчас неискушенному. Традиционность музыкального искусства заключается в том, что оно опирается на древние национальные фольклорные исполнительские традиции, особенности менталитета этноса; академизм просматривается в следовании сложившимся педагогическим принципам обучения и воспитания музыканта; современность – умение услышать в музыкальной культуре прошлого современное звучание. Подготовка такого специалиста, соединяющего в себе музыкальные эпохи, но в тоже время, адаптированным к реалиям сегодняшнего дня, – это и есть миссия музыкальных колледжей.

И, наконец, третьим уровнем профессионального музыкального образования становится Консерватория или Институт искусств. Мы особо обращаем внимание на трехуровневую систему образования, которая исторически сложилась в европейской части России к концу XIX в., в регионах – к середине XX в. – непосредственно в области музыкального искусства. Именно такая – трехуровневая – система образования позволяет:

- выявить не снижающийся интерес личности обучающегося к этому искусству, стремление к собственному росту-развитию в овладении языком и техническими навыками музыкального искусства,

- психоэмоциональную устойчивость нахождения в конкурентной среде (постоянные конкурсные отборы – региональные, международные конкурсы, академические концерты, лекторские практики и др.),

- проследить процесс становления личности музыканта, активно концертирующего либо занимающегося научно-исследовательской, педагогической деятельностью.

Высшее звено – Консерватория или Институт (Академия) искусств – это осознанный и осмысленный итог пути музыкального образования, тот уровень, на котором подтвержда-

ются и дальше развиваются способности личности обучающегося в полном объеме (виртуозное владение инструментом, музыкальная эрудированность, общекультурные тезаурус, социокультурная адаптированность, осознание себя как носителя музыкального наследия разных эпох и проводника музыкальной культуры прошлого в современность через концертную деятельность и интерпретацию этого богатого наследия).

Дидактический инструментарий высшего музыкального образования выстраивается на основе идеи преемственности с предыдущими уровнями организации учебного процесса. Так, цель обучения и воспитания заключается в формировании музыканта, обладающего профессиональными компетенциями, общекультурным тезаурусом, способностью конкурировать, способностью к творческому саморазвитию, способностью к адекватному восприятию социокультурной реальности, способностью выражать свою гражданскую позицию языком искусства.

Отсюда и широкий круг задач, направленных на дальнейшее развитие профессионального мастерства в виртуозном овладении инструментом, расширении профессионального и общекультурного тезауруса, активном участии в концертно-исполнительской либо лекторской деятельности на разных уровнях (региональном, международном), и как итог, формирование мировоззренческой позиции личности обучающегося, способного встраиваться в социокультурный контекст времени, слышать вызовы и отвечать на них своей деятельностью – исполнительской, научно-исследовательской или педагогической.

Концептуальные основы обучения и воспитания включают специальный цикл, направленный на формирование общепрофессиональных и узкоспециальных компетенций, общеобразовательный цикл, формирующий общекультурные компетенции, практико-ориентированное обучение на концертную деятельность и педагогическую практику, которые активно проводят обучающиеся. В этой части, мы особо отмечаем практическую направленность обучения – педагогическая, лекторская и исполнительская деятельность, – которая подчас выходит за рамки одной страны и осуществляется на региональном, межрегиональном, международных уровнях обучающихся совместно с педагогами.

Квинтэссенцией образования в высшей музыкальной школе является подготовка высокопрофессионального специалиста, способного к самореализации социокультурной жизни благодаря тем компетенциям, которые были освоены личностью обучающегося в ходе активного процесса образования и самообразования (виртуозное владение материалом (чисто техническая подготовленность исполнительского аппарата), общее культурное развитие, направленное на формирование творчески ориентированной личности).

Однако, необходимо отдельно остановиться на негативных аспектах, привнесенных социальной реальностью – информационно-коммуникационными технологиями. В современный образовательный процесс вошло понятие «клиповое мышление» – характерная реакция психики обучающегося при встрече с большим потоком информации в современном информационном поле. Это специфическое мышление проявляется в изменении психофизиологических функций: снижении внимания, дискретности восприятия информации, ее переработке небольшими порциями, способности к многозадачности в сочетании с рассеянностью, негативному агрессивному поведению обучающихся, подчас, и троллинге как обучающегося, так и преподавателя. Свойственные клиповому мышлению формы (понятие, суждение, умозаключение) проявляются в очень ограниченной форме, пока внимание не останавливается на определенной информации, которая интересна обучающемуся. Пролитывание информационной ленты происходит без существенного запоминания и размышления, а как бы фоном, – это ответ психики человека, который не обладает должным

ресурсом. Почему и происходит дефицит внимания – характеристики клипового мышления. К сожалению, это мышление получило распространение и в музыкальном образовании. В связи с этим, преподаватель обязан искать методы противодействия и вывода обучающегося из погружения в информационное пространство через гаджеты, бессмысленного блуждания по информационным полям. В музыкальном обучении и воспитании это достижимо через использование разных платформ для усиления чувственно-эмоционального, образно-ассоциативного восприятия и насыщения интеллектуального поля обучающегося необходимой информацией (художественного содержания), которая носит познавательный, развивающий характер – анализ музыкальных произведений параллельно с обзором художественной жизни конкретной эпохи.

Поэтому, своеобразной альтернативой клиповому мышлению видится иммерсивность – перенос обучающегося в иное пространство, обогащение чувственным, познавательным опытом, приобретение навыков полного виртуального погружения:

- интерактивные доски, позволяющие представить социально-исторические процессы, биографические описания, художественные произведения – шедевры архитектуры, скульптуры, светомузыкальное сопровождение;
- организация процесса прослушивания музыкальных произведений с использованием разных компьютерных программ, которые постоянно модернизируются, – Windows Media Player, WinAmp;
- сопровождение процесса музыкального прослушивания презентационными слайдами других видов искусства архитектуры, скульптуры, живописи с использованием программы PowerPoint;
- введение мультимедийных образовательных ресурсов, в числе которых: музыкальные энциклопедии, электронные библиотеки, электронные нотные архивы;
- обращение к практике виртуальных музеев, что способствует организации познавательной деятельности обучающихся и визуализации информационного материала;
- использование компьютерных программ – «Шедевры музыки» с описанием биографии творческого деятеля, процесса создания и анализа конкретных произведений и др.

Это, безусловно, новые современные методы, которые привносятся в музыкальное обучение и воспитание благодаря компьютеризации и информатизации. Однако, технологизация видится лишь учебно-методическим сопровождением современно организованного процесса и возможностью (как для преподавателя, так и для обучающегося) создать систематизированную базу информационно-методического обеспечения. Специфика музыкального образования заключается в том, что на протяжении всего процесса от обучающегося требуется самоотдача, саморазвитие и никакие технические нововведения не заменят самостоятельную работу над профессиональным и общекультурным ростом, они могут лишь помочь и быть фоном этого развития.

Таким образом, изучение дидактического оформления музыкального образования позволило выявить тот опыт, который можно использовать в современных условиях и перспективы его развития.

Музыкальное образование открывает перед обучающимися широкое поле деятельности, востребованной в силу социально-культурного развития и на сегодняшний день. Она может быть разноплановой и осуществляться в разных областях, в частности: в системе искусств, которая апеллирует к эстетической активности человека, его стремлению к перевоссозданию реальности по эстетическим канонам; в психологии – это терапия искусством как форма самопроявления человека, раскрытия его неординарных качеств через

органичный вид искусства; в педагогике – через разные игровые формы – обучающие, развивающие, познавательные, направленные не только на развитие умений, навыков, знаний, но и коммуникативных качеств. Важным в современной практике музыкального образования видится создание максимальных условий для выявления задатков, развития способностей и интересов обучающихся, направленных на наиболее полное раскрытие и реализацию возможностей в социально-культурной жизни. Такая направленность обучения и воспитания призвана сформировать творческую, конкурентноспособную личность, что видится и актуальным, и перспективным.

Выстраивание музыкального образования по дидактическим единицам – соотносённости целей, задач, содержания, методов и практик – позволило нам выявить идею преемственности дидактического оформления от одного уровня к другому – от начального через средней профессиональный к высшему. Идея создания преемственной связи между разными уровнями профессионального музыкального образования (школа – колледж – вуз), ведущая к достижению целостности, направлена на прослеживание роста-развития обучающегося, на последовательный процесс личностного становления. Именно это нашло свое подтверждение в современной практике, осуществившей вертикальную интеграцию в плане создания многоуровневой структуры: музыкальная школа – музыкальный колледж – консерватория. Благодаря знаниям, умениям и навыкам, полученным в рамках художественных учебных заведений, их выпускники могут заниматься разными видами просветительской деятельности (литературно-музыкальной, концертной, театральной, и др.), быть организаторами либо участниками творческих коллективов (профессиональных и самодеятельных), что и в современной жизни видится социально востребованным.

Обобщая представленный материал, мы подчеркиваем, что музыкальное образование направлено на развитие, культивирование в молодом поколении осознания своей принадлежности к определенным социально-культурным традициям (национально-этническим, региональным), на основе которых складываются приоритеты и в дальнейшей самостоятельной деятельности. По своей социально-культурной направленности, содержанию музыкальное образование ориентировано на широкие массы, на приобщение широкой аудитории к искусству, на духовное развитие подрастающего поколения.

На современном этапе, когда возрастает стремление к технически виртуозному владению языком искусства, одной из важных задач является сохранение, даже усиление эмоционального, когнитивно-познавательного начал в формировании творчески ориентированной личности, способной к дальнейшей самореализации через разные направления и формы музыкально-просветительской деятельности, в связи с чем видится необходимость их более подробной характеристики.

Список литературы

23. Алексейчева Е.Ю. Новые тренды в управлении образовательными системами. Цифровая гуманитаристика: человек в «прозрачном» обществе: Коллективная монография. – М.: Книгодел, 2021. – С. 68-97.
24. Алексейчева Е.Ю. Гуманизация образования как способ создания гуманного будущего // Методология научных исследований. материалы научного семинара. / Сер. «Библиотека Мастерской оргдеятельностных технологий МГПУ». – Ярославль, 2021. – С. 131-135.

25. Алексейчева Е.Ю. Непрерывное образование в контексте глобальных трендов развития экономики впечатлений // Новое в науке и образовании. Сборник трудов международной ежегодной научно-практической конференции. Ответственный редактор Ю.Н. Кондракова. – М.: ООО «Макс Пресс». 2019. – С. 5-15.
26. Алексейчева Е.Ю. Современные подходы к организации креативного образования // Методология научных исследований: материалы научного семинара / Серия «Библиотека Мастерской оргдеятельностных технологий МГПУ». – Ярославль, 2021. – С. 215-219.
27. Браулова О.К. Влияние стилевой направленности репертуара на характер формирования звуковых возможностей студентов-флейтистов в музыкально-педагогическом вузе // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. – № 2-3А. – С. 164-170.
28. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. – М.: Изд-во «Юрайт», 2023. – 336 с.
29. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: ЭКСМО, 2005. – 512 с.
30. Выготский Л. С. Психология искусства. – М.: АСТ, 2019. – 480 с.
31. Дыбина О. В. Психология и педагогика творчества в период детства (электронное учебное пособие). – Тольятти: ТГУ, 2018. – 88 с.
32. Короткова М. В. Научно-методические основы реализации инновационных иммерсивных технологий в экспозициях музеев и дополнительном образовании школьников // Наука и школа. – 2023. – № 2. – С. 256–263.
33. Родин Ю. И., Лушников Е. Н., Мишина А. В. Проблема субъектности в здоровьесбережении детей дошкольного возраста // Наука и школа. – 2023. – № 2. – С. 163–176.
34. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. – М.: «Планета музыки», 2022. – 488 с.
35. Ткалич С. К. Единство стратегии и тактики воспитательной функции обучения на основе концептуально-методического подхода в магистратуре художественно-графического факультета // Наука и школа. – 2022. – № 6. – С. 172-180.
36. Хуэйцзюнь Пэн. Инновации в современном музыкальном образовании в школах КНР // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. – № 2-3А. – С. 97-103.
37. Цзячэнь Ли. Китайские национальные ударные инструменты. Гонг. К вопросу о формировании музыкальной исполнительской культуры // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. – № 1А. – С. 151-156.
38. Чистов П. Д. Актуальные проблемы обучения изобразительному искусству // Наука и школа. – 2023. – № 2. – С. 144-153.
39. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: RUGRAM, 2022. – 228 с.

1.7. Развитие творческих способностей учеников в частных школах Великобритании и США на современном этапе

Современная система образования ориентируется на подготовку молодого поколения к реальной жизни. В настоящее время, для того чтобы быть востребованным на рынке труда, выпускнику школы необходимо обладать творческими способностями, самостоятельностью и оригинальностью мышления, уметь самостоятельно получать и анализировать знания в ходе творческой деятельности. Проблема человеческих способностей вызвала огромный интерес людей во все времена. Особую актуальность она приобретает в

современном обществе, где к человеку предъявляются всё более высокие требования. Это связано с тем, что образование как ресурс науки, техники и искусства претерпевает сегодня коренные изменения, связанные с необходимостью непрерывной адаптации к быстро меняющимся динамичным социально-экономическим условиям.

Развитие рыночных отношений в глобальном масштабе, изменение социального состава населения, усиление миграционных процессов привели к серьезным изменениям в частных школах Великобритании и США в начале XXI века. Начались реформы, которые затронули воспитательную и образовательную деятельность частных школ, но прежде всего эти изменения коснулись целевых и ценностных установок. Старые авторитарные методы воспитания утратили свою эффективность для формирования новых качеств личности.

На этом этапе частные школы направили свою воспитательную деятельность для формирования умений и навыков, необходимых в XXI веке и начинают переходить на новую креативную образовательную парадигму, обеспечивающую стабильное воспитание учащихся и приоритет развития над обучением. Под воздействием воспитания образовательный процесс ориентируется на воспитание личности, умеющей управлять собой и другими людьми, личности общественно компетентной, творческой, научноориентированной, поликультурной.

Поэтому многие директора понимают, что школа должна учить как можно лучше, но они против превращения школ в «экзаменационные мельницы». Так, например, директор Lady Lane Park School Джил Вилсон утверждает, что «образование должно выходить за пределы учебного плана, чтобы воспитывать творческие личности, которые уверены в своих силах, любознательны, независимы. Наша цель – воспитать потребность к образованию в течение всей жизни с помощью создания стимулирующей окружающей среды и деятельности, которые позволяют детям учиться с их собственной скоростью» [7]. Школа Westminster в США провела научную конференцию «Умения XXI века». Среди этих шести умений (которые были названы six C-s) были названы: творчество, критическое мышление, общительность, космополитизм, сотрудничество и сильный характер [20]. Список этих умений существенно отличается от того, что было пятьдесят и даже двадцать лет назад.

Современный этап развития педагогики и школы требует новаторских подходов решению задач воспитания личности ребенка. И большую роль играют мероприятия, проводимые с целью развития творческих способностей личности. Все дети талантливы. Таланты бывают разные, их можно раскрыть не только во внеурочной деятельности, но и в первую очередь на предметах эстетического курса. Цель работы педагога – формирование и раскрытие творческой индивидуальности ученика.

При организации эстетического воспитания в частных школах применяются: литературные вечера, музыкальные вечера, экскурсии в музеи, беседы на различные темы, создание собственных радиопередач, выпуск стенгазет, конкурсы рисунков и их выставки и т.д. Эстетическое воспитание в частных школах не только выражается в таких предметах как Музыка, Живопись, и др. Специальные предметы школьной программы, внеурочная художественная деятельность, культурно-эстетические мероприятия, красивая школьная форма и эстетичная среда самой школы – вот те факторы, которые воспитывают эстетически полноценную и творческую личность в частных школах. В подтверждении этого можно привести пример Bearwood College [2]. Все ученики посещают занятия драматическим искусством. Программа занятий включает искусство театральной деятельности,

заучивание, репетиции и постановку драматических произведений. В то же время ученики приобретают более глубокое понимание драматической литературы, знакомятся с драматическим искусством как академическим предметом.

Следующим обязательным предметом является дизайн. Обучение данному предмету строится на проектной основе и включает такие области как технология работы с древесиной, электронное моделирование. Целью данного курса является знакомство с основными принципами работы с оборудованием и материалами.

Музыка также является главным предметом. Большинство учеников играют на музыкальных инструментах. В школе есть оркестр и школьный хор. Музыкально одаренным детям школа предоставляет стипендии и льготы при поступлении. В школе считают важным, что ученики, которые играют на музыкальных инструментах и поют, должны слушать и наслаждаться живой музыкой. Поэтому они часто посещают местные музыкальные концерты и приглашают в школу профессиональных музыкантов.

Интересной формой внеклассной воспитательной работы по развитию творческих способностей в школе являются драматические студии. Театральное искусство дает ученикам возможность развивать целый ряд навыков, например, пластику движений, мимику, импровизацию, сценическую постановку, драматургию и выступление перед публикой. Драматические уроки предоставляют ученикам обстановку для изучения ситуаций, ролей и взаимоотношений, возникающих в реальной и воображаемой жизни. Благодаря плотному графику концертов и театральных постановок концертный зал постоянно занят. Ежегодно ученики и преподаватели готовятся к постановке общешкольной пьесы. Пьесы режиссируются и ставятся самими учениками. Ученики готовят декорации и костюмы, подбирают музыку и актеров для постановки. Постановка новой пьесы или мюзикла – важное событие в жизни школы, на которое приглашаются родители, друзья и все ученики.

Самым главным школьным культурным событием является Фестиваль. Он включает в себя большое количество эстетических и культурных мероприятий: отчетные концерты творческих мастерских, выставки, презентации, сольные концерты и многое другое.

В процессе воспитания происходит приобщение индивидов к ценностям, перевод их во внутреннее духовное содержание. На этой основе формируется и развивается способность человека к эстетическому восприятию и переживанию, его эстетический вкус. Воспитание красотой формирует не только эстетико-ценностную ориентацию личности, но и развивает способность к творчеству, к созданию эстетических ценностей в сфере трудовой деятельности, в поступках и поведении.

Большая часть внешкольной деятельности направлена на то, чтобы развивать у учеников понимание высокой культуры. Для выступления там часто приглашают профессиональных музыкантов, актеров и танцовщиков. В школах регулярно проводятся художественные выставки. В Orme School в Аризоне целая неделя каждого семестра посвящена искусству, где принимает активное участие каждый ученик школы [11]. Эстетическое воспитание не столько выражается в таких предметах эстетического цикла, очень важным воспитательным фактором является эстетическая среда самой школы.

Внеурочная деятельность может включать не только массовые формы, но и групповые виды деятельности: ученики могут работать над созданием школьной газеты, школьной летописи, помогать в организации концертов и т. д. Участие в разнообразных видах внеурочной деятельности предоставляет им дополнительные возможности развивать свои творческие и лидерские качества. Это выражается в наличии клубов и обществ,

которые значительно расширяют учебную, социальную, спортивную и эстетическую сферу деятельности школы. В частных школах работает много интересных клубов. Мальчики могут выбрать клубы любителей шахмат и парусного спорта, а девочки – кулинарию и историю искусств. В некоторых школах ученики могут дополнительно изучать дизайн, осваивать работы по металлу или дереву. Их творческие работы выполняются на профессиональном уровне. В Claremont Fan Court School ученики начальной школы могут заниматься в клубе шахмат, книжном, хоровом, танцевальном, музыкальном, изобразительных искусств и гимнастическом. Для старшеклассников работают клубы научный и компьютерный, драматический и музыкальный, ораторского искусства и изучения японского языка. Ученики занимаются в них в виде хобби или в ходе подготовки к многочисленным выступлениям, в которых они участвуют. Регулярно организуются посещения культурных мероприятий, например, театра, балета, оперы и концертов [4].

Внеклассные мероприятия позволяют учащимся побывать в разных ролевых позициях; организатор, автор, оформитель, актер, режиссер. Ролевые позиции являются инструментом установления взаимодействия ребенка с окружающим миром, развития его творческих способностей, личностного роста, что способствует гармоничному развитию личности. В коллективе ребят происходит формирование межличностных взаимоотношений, распределение ролей, выдвижение лидеров и складываются ценностные ориентации.

Особенностью учебного плана многих частных школ является то, что он состоит из четырех тесно взаимосвязанных блоков, в которые входят как учебные предметы, так и занятия в кружках и клубах, различные курсы, в том числе и онлайн курсы. Основной блок (Foundation) включает главные учебные предметы. Творческий блок (Creative) включает предметы и кружки эстетического цикла – Драма, Музыка, Хор, Фотография и другие. В Спортивный блок (Physical) входят Физкультура, Танцы, различные спортивные секции. Блок «Жизненные навыки» (Skills for life) состоит из предметов типа «Личное и общественное воспитание», курсов «Управление карьерой», «Дорожный план», занятий в летнем лагере и многочисленных онлайн курсов, которые готовят школьников к жизни в быстро меняющемся глобальном мире. В частных школах созданы прекрасные условия для развития творческого и интеллектуального потенциала для детей с разными способностями. Нет необходимости вставлять много уроков физкультуры, рисования, музыки в расписание: ученики имеют прекрасные возможности заниматься этим во внеклассных занятиях.

Одна из задач педагогов - это создание различных тематических вечеров, конкурсов по разным направлениям воспитания. Цели воспитательных мероприятий заключаются в том, чтобы:

- сделать воспитательный и образовательный процесс радостным, интересным, запоминающимся для детей;
- пробудить душу ребенка, развить заложенные природой творческие способности, научить общению. Творческий праздник для ребенка – это творческое вдохновение для его души, реализация его мыслей.

При организации поликультурного воспитания школа Claremont Fan Court School [4] проводит интересные тематические вечера, конкурсы, этно праздники. Важную роль в приобщении к культурам других стран играет изучение иностранного языка. В январе школа проводила «Французскую Ассамблею». В ней принимала участие вся школа, а ученики из Франции выступали в роли инструкторов. Ученики начальной школы показали

сказку «Спящая красавица» и исполнили песни на французском языке. Ученики старших классов провели показ новых моделей одежды и разыграли сценки. Ученики имели возможность не только посмотреть традиции и праздники Франции, но и поучаствовать в них.

Школа тесно сотрудничает со школой из Нормандии на севере Франции. Ученики часто переписываются со своими друзьями и обмениваются проектами. На летние каникулы ученики уезжают в Нормандию, где живут в семьях своих друзей по переписке. По возвращению домой они составляют отчет о своем путешествии в форме презентации. Эта программа сфокусирована не на путешествиях и туризме, в первую очередь она помогает ученикам достигать конкретных воспитательных целей, развивать свой творческий потенциал. Ученики изучают другие культуры более эффективно, когда они погружаются в изучаемую культуру. Они должны решить задачи, которые ставит жизненная ситуация, а не учитель, они сами несут ответственность за разрешение сложных ситуаций.

Большую ценность имеют для учащихся этнографические знания о происхождении народов, с представителями которых они вместе учатся, о своеобразии национального этикета, обрядов, одежды, быта, искусства. В январе ученики из Китая провели в школе празднование Китайского Нового Года. Они подготовили выступление своего оркестра, показали шоу драконов. В этом празднике принимала участие вся школа. Праздничный обед включал блюда китайского меню. Также устраиваются аналогичные индийские праздники, испанские и др.

Жизнь в частных школах наполнена всевозможными традициями. В каждой школе есть «День открытых дверей», когда проводятся выставки, концерты, и родители имеют возможность познакомиться с достижениями своих детей. В «Актный день» на торжественном собрании проходит вручение аттестатов. Традиционными для них остаются школьные гимны, гербы и девизы. Школьная форма считается отличительной чертой каждой школы. В каждой школе существует своя система поощрений за хорошую работу и поведение. Большое внимание уделяется воспитанию таких ценностей, как преданность, уважение, терпимость, дружба и хорошие манеры.

Частные школы работают с разными категориями детей, в том числе и с одаренными. Разработка и применение педагогических технологий обучения и воспитания одаренных детей актуальны для многих развитых стран. В Lewes Old Grammar School есть специальная технология обучения и воспитания одаренных детей (Gifted and Talanted) [8]. Способные ученики учатся по специальной ускоренной программе и могут быстрее переходить в следующий класс или изучают предметы на более сложном уровне. Свою технологию обучения одаренных детей имеет Colchester High School, которая направлена на формирование у детей исследовательских навыков, мышления [5].

Наиболее ярко технология обучения и воспитания одаренных детей представлена в Country Day School [6]. Ее целью является развитие высокомотивированных, талантливых, гибких учеников и учителей, которые могут активно участвовать в жизни сообщества и изменять его к лучшему. В школе есть одаренные дети, обучение и воспитание которых требует дополнительную программу для удовлетворения их образовательных потребностей. Вертикальная интеграция в школе позволяет им учиться на соответствующем их развитию уровне. Им необходимо дополнительное время для работы в маленьких группах и возможность изучения материала на более глубоком уровне.

В школе есть две группы одаренных детей, скомплектованные по возрасту. Преподаватели школы используют множественный подход в обучении одаренных учащихся, используя несколько программ, доступных для учащихся и базирующихся на их спо-

способностях, потребностях и интересах. Каждой группе два раза в неделю предлагаются дополнительные занятия. На занятиях по родному языку и литературе материал изучается на более сложном уровне, чем школьная программа. Так же есть специальные занятия, на которых они могут углубиться в работу над проектами, которые их интересуют. На занятиях под названием «Примеры» ученики изучают изобретения, сделанные великим ученым Леонардо-да-Винчи или знакомятся с робототехникой. Они также знакомятся с языком жестов.

Ученики отбираются в эти группы по результатам тестирования и по рекомендации учителей. Специалисты школы диагностируют личность ученика в целом. С помощью комплексной диагностики личности ученика они определяют специальные черты личности, характер одаренности, выдают прогноз развития и рекомендации. Для каждого ученика составляется индивидуальная образовательная программа, которая отражает его интересы, стиль обучения и потребности.

Преподаватели развивают их навыки критического и творческого мышления, а также логические и исследовательские навыки. Обучение проходит в маленьких группах, больших группах, а также есть индивидуальные занятия. Ученики выбирают курсы на повышенном уровне и, если необходимо, в более быстром темпе. Школа использует междисциплинарный подход и специальный учебный план, который позволяет одаренным учащимся находиться на том уровне обучения, который отвечает уровню его способностей и достижений. Особую роль в раскрытии потенциала одаренных учащихся играют летние школы, сочетающие исследовательские учебные программы с общением в кругу единомышленников.

Тьюторская система в частных школах в равной степени направлена на учебную и воспитательную работу. Тьютор содействует ребенку не только в процессе школьной адаптации, в его социальной жизни, решении социальных или учебных проблем, но и в развитии его творческих способностей. У тьютора обычно складываются доверительные отношения не только со своими подопечными, но также с его родителями. Очень часто тьютор играет роль посредника в решении проблем ученика, выходя на учителя или администрацию. Как правило, тьютор проводит индивидуальные встречи.

Многие школы предлагают коррективные курсы и тьюторские услуги для слабых учеников по разным предметам. Не остаются без внимания и одаренные дети. Использование тьюторской системы позволяет частным школам максимально индивидуализировать процесс образования и воспитания, переводить реальные жизненные ситуации в образовательные, оптимизировать процесс управления.

Школы также предлагают различные психологические консультации. Специальные советники помогают адаптироваться новичкам, ученикам из других стран, которые испытывают языковые трудности. В конфессиональных школах ученик, у которого возникли проблемы, может обратиться за советом к священнику, консультанту или «эмоциональному советнику». Регулярные консультации проводятся учителем-тьютором с несколькими учениками в неформальной обстановке и помогают разрешить возникшие проблемы.

Благодаря этим консультациям и систематическому воспитанию дети учатся работать упорно, умеют эффективно управлять своим временем, учатся быть независимыми и самостоятельными. В Charlotte Latin School старшеклассники учатся планировать свою деятельность. Они получают инструкции, где даются четкие рекомендации выполнения

домашней работы и работы на занятиях. Специальные консультанты предлагают дополнительную помощь, индивидуальное и групповое репетиторство [3].

В St.Luke's School специальная консультативная программа для старшеклассников (Advisory program) является важным звеном между школой и учениками, родителями и учителями. Консультанты хорошо знают своих учеников, они помогают им раскрыть полностью свой творческий и интеллектуальный потенциал, сбалансировать учебные занятия и внеклассную деятельность. Также всю неделю в школе работает служба поддержки учебного процесса для поддержки успеваемости. В этой группе работают тьюторы, логопеды, психологи, которые предоставляют индивидуальную и групповую поддержку ученикам, родителям и учителям. Эта служба имеет свой собственный сайт [17].

Работая с тьютором, ребенок включается в ряд процессов, не свойственных традиционной модели образования. Тьютор помогает создать образ профессионального будущего, исследовать ресурсы образовательного пространства, сделать выбор приоритетов учебной и образовательной деятельности, развивать творческие способности. Тьюторское сопровождение в старших классах заключается в создании условий для становления субъективной позиции учащегося, формирования умений самостоятельного поиска знаний. Тьютор вместе с учащимся оформляет, анализирует и представляет учебные и образовательные достижения. Он помогает ученику в определении эффективности обучения через развернутое оценивание, консультирует по вопросам образовательного движения.

В Stafford Grammar School тьютор работает с группой учеников по специальной программе, которая включает регулярные интервью и список достижений учащихся. В 6 классе к ученикам прикрепляется классный тьютор. К тому же каждый ученик имеет возможность выбрать личного тьютора. Тьюторы стремятся определить уровень способностей учеников, выявить наиболее талантливых, определить те направления, в которых наиболее полно раскроются способности учеников [18].

Индивидуализация процесса обучения используется и в государственных школах. В государственных школах индивидуальные запросы учащихся удовлетворяются за счет предложения различных курсов, далеко не всегда способствующих приобретению полноценного образования. Частные школы решают эту проблему на основе творческого подхода к учебному процессу, гибкости, нацеленной на качественную подготовку школьников в академической сфере с учетом их личных возможностей. С этой целью используется комплекс программ индивидуализированного обучения, принимающего во внимание личные интересы и способности учащихся. Индивидуальная поддержка оказывается не только детям, которые имеют дополнительные трудности в учебе, но и детям, которые имеют способности по отдельным предметам.

Малочисленность профильных и углубленных групп позволяет обеспечить высокий уровень интеллектуальной деятельности учеников. Выбор учениками разной нагрузки дает возможность избежать перегрузок. Замена классно-урочной системы на предметно-групповую расширяет круг общения, обеспечивает рост социализации и психической мобильности учеников. Обучение по индивидуальным учебным планам включает каждого ученика в творческую деятельность, в общекультурное пространство.

Творческие способности учащихся развиваются и в организации процесса самоуправления учащихся. Передача полномочий и ответственности ученикам дает им возможность развивать управленческие и лидерские качества. Старшеклассники играют важную роль в поддержании дисциплины. Студенческий парламент в школе «Мадейра»

может принять решение об исключении ученика из школы, если он нарушил правила школы.

В некоторых школах деятельность советов сводиться к дискуссиям на бытовые темы. В других частных школах ученики могут участвовать в принятии административных решений. Некоторые частные школы имеют свое “правительство”, которое включает президента, секретаря, президентов отдельных классов, представителей клубов. Учителя частных школ отмечают, что когда школьный совет работает активно, ученики этих школ отличаются высоким уровнем социальной инициативы и активности.

Опыт самоуправления лучших частных школ показывает, что учащиеся могут самостоятельно организовать деятельность, включая постановку цели, планирование, организацию. Однако этого недостаточно, так как эта деятельность должна носить общественно-значимый, воспитывающий и развивающий характер. Необходимо, чтобы члены школьного совета чувствовали, что их деятельность нужна школе, сообществу, и при этом осознавали ответственность за ее выполнение.

Педагоги создают условия для развития творческой инициативы учащихся в обсуждении проблем и перспектив жизни коллектива и школы, в проявлении желаний самим подготовить творческие дела, значимые как для них самих, так и других. Лучше всего школьный совет работает в том случае, если он становится частью общешкольной демократической практики. Если школьный совет вносит реальный вклад в воспитание активной гражданской позиции учеников, которые вовлечены в процесс принятия решений, то Совет играет ведущую роль в жизни школы. Участвуя в работе такого правительства, ученик может приобрести большой опыт, развивая лидерские навыки для работы в бизнесе, юриспруденции, управлении или политике.

Например, в Thacher School в Калифорнии “Студенческий руководящий совет” ответственен не только за различные виды внеурочной деятельности, но и за распределение грантов за различные достижения [19]. В Sacred Heart Model School учителя часто советуются с членами школьного совета о выборе предметов учебного плана и образовательных проектов на семестр [14]. В St.Christopher’s School члены школьного совета обсуждают вместе с учителями на заседаниях общешкольные дела и курируют различные аспекты школьной работы. Формальные полномочия совета ограничены, но его влияние очень большое [16].

В частных школах широко распространено вовлечение старших школьников (после соответствующей подготовки) в воспитательную работу с младшими школьниками. В Rishworth School ученики старших классов помогают учиться младшим школьникам по программе «Парное чтение», а также выступают с презентациями в соседней начальной школе. После занятий они также помогают малышам в игровой форме выполнять задания по математике [12].

Изменение организации образовательного процесса вызывает изменения в содержании образования, образовательных технологиях. В современных частных школах Великобритании и США формируется инновационная высокотехнологичная воспитательная среда. Современная насыщенная инфраструктура познавательной и воспитательной среды частной школы обеспечивает активное движение учащихся по индивидуальным и групповым маршрутам. Эта инфраструктура включает отдельные лаборатории, специализированные компьютерные центры, мастерские, студии, комнаты индивидуальных и групповых занятий, залы для общих сборов. Развитая инфраструктура позволяет отказаться от формы класса и использовать в качестве основной единицы подвижную малую

группу. Эти группы движутся между отделениями, лабораториями, специализированными центрами, вливаясь в другие учебные группы.

Для развития творческих способностей учащихся частные школы используют новые информационные методы и технологии. В Великобритании ученики многих частных школ принимают участие в национальном проекте, который проводит компания «BBC» [1]. В рамках этого проекта они готовят свои репортажи и выступают на радио и телевидении. Основная цель этого проекта – включить детей в систему средств массовой коммуникации. Учеников знакомят со спецификой и жанровым разнообразием журналистской работы на радио и телевидении. В игровой форме их также знакомят с теоретическим материалом об основных обязанностях журналиста: поиск и обработка информации, верстка новостей.

Можно сказать, что частные школы «открыты» социуму. Бывшие выпускники, известные политики, писатели, художники, спортсмены часто приходят в гости к ученикам. Творческая атмосфера школы, насыщенная яркими событиями, способствует развитию творчества. Индивидуальность ребенка будет развиваться, если рядом с ним есть другие яркие индивидуальности. Школа помогает ребенку сформировать позитивные круги общения, которое имеет продолжение в виде реального участия в деятельности, нужной и полезной ребенку и окружающим. Политики принимают участие в работе школьного парламента; художники проводят мастер-классы для ребят, увлекающихся живописью, а те помогают с оформлением школы; писатели ведут занятия для ребят из литературного клуба; во многих школах выходят школьные журналы, где все материалы готовят ученики.

Ученики St.Bede's School принимают участие в работе местного молодежного радио. Вместе с руководителем они занимаются созданием и выпуском новостей, знакомятся с жанрами журналистики и особенностями работы репортера. Работа организована таким образом, чтобы дать возможность ребенку свободно выражать свое мнение, получать и передавать информацию через собственные программы. В этой работе помогает сотрудничество с профессиональными журналистами, общественными деятелями, учеными, творческими работниками, которые приходят в школу на встречи с учениками. Юные репортеры не только познакомились с практической стороной проекта (написание сценария, редактирование, презентация), но и сами подготовили и провели ток-шоу на тему «Слава» [15].

Непосредственным руководителем частной школы является директор, который действует в рамках политики, проводимой советом управляющих. Директор подбирает учителей, определяет содержание учебных программ, решает проблемы своей школы. Главное для него – знать учеников своей школы и уметь их организовывать. Директор школы «New Roads» Дэвид Брайан говорит: «Если директор школы не помнит имя каждого своего ученика, у школы будут проблемы» [13]. Директора многих частных школ утром лично приветствуют своих учеников и могут побеседовать с родителями в неформальной обстановке. Тенденциями в управлении частными школами на современном этапе выступают демократизация управления, привлечение родителей, учащихся и местных органов управления.

Частные школы, в отличие от государственных, сами определяют, кого нанимать в качестве учителей. Условия труда учителей регулируются индивидуальным контрактом. При приеме на работу большое внимание уделяется таким качествам учителя, как степень его тактичности и выдержки, умение обращаться с детьми и коллегами, умение создавать необходимый микроклимат в школе. Конфессиональные школы нанимают учителей с

учетом вероисповедальной принадлежности. Большие частные школы в городах могут нанимать лучших учителей, предлагая более высокие зарплаты, в особенности специалистам в области математики, физики, иностранных языков (дисциплины, считающиеся наиболее сложными). Приветствуются авторские методы и подходы, что делает процесс обучения в частной школе индивидуализированным.

Учителя частных школ свободны в выборе средств и способов воспитания и обучения, которые они считают наиболее эффективными и соответствующими интересам и способностям учеников. Они особенно ценят эту независимость, которая помогает им в профессиональной карьере. Хорошим стимулом для работы учителей являются более быстрое, чем в государственных школах, продвижение по службе [10].

Так как современные частные школы принимают детей с разными способностями, в них работают преподаватели со специальным образованием, которые могут помогать успевающим детям со слабыми и средними способностями: психологи, диагносты, специалисты по работе с детьми с дислексией. На сайтах многих частных школ коллектив преподавателей характеризуется как «сообщество профессионалов, которые постоянно ищут возможности для профессионального роста и обучения в течение всей жизни» [9]. Таким образом, создаются условия для формирования партнерских отношений учащихся с большим кругом взрослых.

Частные школы оснащены современным учебным и спортивным оборудованием. Помимо современных классов в школах есть оснащенные современным оборудованием физические, химические и биологические лаборатории, лекционные залы, мастерские, библиотеки. Во многих школах есть собственные театральные центры, арт-студии, картинные галереи и отдельные классы для занятий музыкой и живописью. Эти прекрасные условия делают обучение легче и интересней. Современные и качественные образовательные возможности повышают эффективность воспитательного процесса.

В XX веке частные школы тратили значительные суммы денег на создание концертных залов, художественных галерей и школьных театров. В 90-х годах прошлого столетия они значительно отставали по уровню компьютеризации от государственных школ. Сегодня в частных школах появилась тенденция к созданию сложных технологических центров. Современные беспроводные технологии являются минимальным стандартом многих школ. Многие школы устанавливают связи с местными предприятиями и университетами, которые помогают им с оборудованием. Эти контакты помогают образовательный процесс сделать наукоемким и ориентировать воспитание на развитие интересов детей.

Демократизация внутри школы и школьного самоуправления в частных школах удовлетворяет познавательные потребности учеников, включает их в социальное творчество.

Таким образом, можно говорить о том, что в частных школах создается инфраструктура школы XXI века. В образовательной и воспитательной среде частной школы оценивается уже не личные достижения отдельного ученика, а деятельность малой группы по реализации учебных проектов. Творческое соревнование между группами является движущей силой учебного и воспитательного процесса, а ученики защищены от неудач групповой идентификацией.

Образовательное и воспитательное пространство частной школы расширяется во времени и пространстве, так как все ресурсы окружающего сообщества включены в образовательное пространство школы. С другой стороны воспитательные и образова-

тельные ресурсы школы открыты для всех членов сообщества, что в свою очередь влияет на содержание образования и повышает социальную роль школы.

Таким образом, в результате динамично меняющихся условий жизни, проводимых социально-экономических преобразований, изменения типа познавательного отношения к миру, качественных изменений ценностей и потребностей общества на современном этапе резко возросло значение творческой созидательной деятельности. Такая деятельность невозможна без определенных творческих способностей, заложенных в человеке природой и нуждающихся в постоянном совершенствовании и развитии.

Развитие творческих способностей учащихся является одной из важнейших задач частных школ Великобритании и США на современном этапе. Обществу необходимы люди, умеющие неординарно, креативно мыслить. Очень важно насколько сам учитель и окружающие ребенка взрослые сами являются творчески мыслящими. Развитие творческих способностей проходит успешно, при выполнении ряда условий:

- создание условий для развития творческих способностей;
- создание атмосферы, благоприятствующей появлению новых идей и мнений;
- предоставление самостоятельности при решении творческих задач;
- педагог должен применять различные формы и методы организации творческой деятельности.

В XX веке в частных школах ребенок развивался внутри и для данной школы. Частная школа воспитывала всесторонне развитую личность, которая способна поступить в университет. В конце века, была поставлена задача развить и раскрыть творческие способности ребенка для существующей окружающей среды, а затем уже – воспитать его для будущего. Задачи современных частных школ – не только дать качественное образование, но и воспитать навыки и умения, которые помогут их выпускникам быть успешными в быстроменяющемся цифровом глобальном мире, научить их играть активную роль в жизни сообщества и быть способными к получению образования в течение всей жизни.

Список литературы

1. BBC schools online [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.bbb.co.uk/education/schools> (дата обращения: 11.02.2023).
2. Bearwood College [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.bearwoodcollege.berks.sch.uk> (дата обращения: 25.01.2023).
3. Charlotte Latin School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.charlottelatin.org/> (дата обращения: 12.05.2023).
4. Claremont Fan Court School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.claremont-school.co.uk> (дата обращения: 03.06.2023).
5. Colchester High School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.colchesterhigh.essex.sch.uk> (дата обращения: 16.08.2023).
6. Country Day School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.countryday.org/> (дата обращения: 17.07.2023).
7. Lady Lane Park School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.ladylanepark.bradford.sch.uk> (дата обращения: 24.09.2023).
8. Lewes Old Grammar School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.oldgrammar.e-sussex.sch.uk> (дата обращения: 15.08.2023).

9. Manafo, M. J. Enhancing the value of public education: lessons from the private sector [Электронный ресурс] / М. J. Manafo // Phi Delta Kappan. – 2006. – Vol.87, № 9. – P. 648-653. – Режим доступа: <http://www.kappanmagazine.org/search?fulltext=Enhancing+the+value+of+public+education&submit=yes&x=0&y=0> (дата обращения: 05.09.2023).
10. Manear, J. School Life [Электронный ресурс] / J. Manear // Engl. J. – 2006. – Режим доступа: <http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/EJ/0956-july06/EJ0956Secondary.pdf> (дата обращения: 21.08.2023).
11. Orme School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.ormeschool.org/> (дата обращения: 19.05.2023).
12. Rishworth School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.rishworth-school.co.uk> (дата обращения: 13.03.2023).
13. Russo, A. A public kind of private school [Электронный ресурс] / A. Russo // High Bean Research. – Режим доступа: <http://www.highbeam.com/doc/1G1-116527828.html> (дата обращения: 16.04.2023).
14. Sacred Heart Model School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.shschools.org/> (дата обращения: 21.08.2023).
15. St. Bede's School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.bedes.e-sussex.sch.uk> (дата обращения: 13.04.2023).
16. St. Christopher's School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.stchris.co.uk> (дата обращения: 24.04.2023).
17. St. Luke's School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.stlukesct.org/> (дата обращения: 01.02.2023).
18. Stafford Grammar School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.staffordgrammar.co.uk/> (дата обращения: 15.05.2023).
19. Thacher School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.thacher.org/> (дата обращения: 14.09.2023).
20. Westminster School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: <http://www.westminster-school.org/> (дата обращения: 11.06.2023).

1.8. Моделирование административно-методического сопровождения профессионального роста школьных педагогов

В условиях активно развивающейся системы общего образования в соответствии с обновленными федеральными государственными образовательными стандартами и усиления внимания к системе наставничества, особенно актуальной становится научная проблема выработки механизмов административно-методического сопровождения профессионального роста работников общеобразовательной организации. Система современного образования такова, что требует непрерывного профессионального роста от педагогов. В то же время самостоятельный маршрут педагогического роста, вне общего направления развития конкретного педагогического коллектива становится весьма затруднительным из-за невозможности всегда своевременно отслеживать многообразие инновационных изменений, а также охватить весь спектр возможностей, предоставляемых для развития детей и педагогов организаторами олимпиад, конкурсов, конференций, педагогических мастер-классов и семинаров и т. д.

Постоянное развитие педагогу жизненно необходимо, чтобы сформировать личность учащегося, способного стать социально активным и социально творческим гражданином нашей страны. А для этого педагогу необходимо проектировать свой профессиональный рост в рамках системы административно-методического сопровождения со стороны руководства, имеющего практический опыт работы в сфере общего образования.

С научно-теоретической точки зрения отечественной педагогике крайне важно перейти к построению эффективно функционирующей модели административно-методического сопровождения профессионального роста педагогов и развития эффективной системы наставничества с целью быстрой и успешной интеграции молодых специалистов в жизнь школы. Рассматривая само административно-методическое сопровождение профессионального роста педагогов как отдельный феномен в рамках понятия «сопровождение», следует констатировать, что в настоящее время по-прежнему остаются не исследованными фундаментальные вопросы: как должна выглядеть данная модель структурно и содержательно, на каких принципах базироваться, какими функциями обладать, при каких педагогических условиях реализовываться, какие требования выдвигать к конечному результату. Ответить на данные вопросы призвано настоящее исследование.

Рассматривая степень изученности проблемы на научно-методическом уровне, следует отметить, что актуальность здесь определяется необходимостью скорейшей систематизации профессионального методического планирования и осуществления педагогами своего роста, формированием в общеобразовательной организации такой мотивационной среды, которая опирается на осознание педагогом необходимости непрерывного саморазвития в рамках взаимодействия с администрацией школы, социальными партнёрами, научным сообществом высших учебных заведений, Российской академией образования.

Школьный педагог, как наставник и гражданин, должен ясно осознавать свою ответственность перед государством и обществом за воспитание подрастающего поколения адекватно требованиям современных реалий, в которых наша Родина отстаивает своё право на жизнь, на сохранение своей уникальной культуры, языка, традиций, семейных и государственных ценностей. При этом педагоги не должны испытывать недостатка во внимании со стороны администрации образовательных учреждений к построению системы индивидуального роста каждого из них. А следовательно, школы стоят перед необходимостью разработки, внедрения и реализации на практике системы эффективного менеджмента в общеобразовательной организации, выражающегося в комплексе методов, форм и средств, образующих в целом административно-методическое сопровождение педагогов, непрерывного повышения уровня использования опыта современных приёмов саморазвития личности профессионала – учителя и воспитателя в одном лице.

Отсюда проистекает базовая цель исследования: создание оптимально встраиваемой в образовательный процесс и эффективно функционирующей модели административно-методического сопровождения непрерывного профессионального роста педагогов общеобразовательной организации и постоянная поддержка интегрированной в повседневную работу общеобразовательной организации указанной авторской модели.

При определении профессиональных дефицитов школьных педагогов наиболее оптимальными являются такие методы исследования проблемы, как анкетирование, тестирование, беседа, анализ, практическая работа, самооценка, а также методы математиче-

ской статистики для проверки объективности полученных результатов. Анкетирование заключается в сборе фактического материала посредством разработанных опросников, адекватных проблеме исследования. Анкеты на бумажных (либо электронных) носителях раздаются и собираются автором предлагаемой модели, заполняются респондентами, являющимися практикующими школьными педагогами. Тестирование является эффективным методом выявления личностных характеристик участников эксперимента, обладает свойствами точности, простоты, доступности восприятия, допускает автоматическую обработку результатов при наличии соответствующей компьютерной программы. Вопросы, предлагаемые в тестах, могут быть закрытого и открытого типа, требующими развёрнутого ответа на поставленный вопрос. Беседа является методом получения вербальной информации об исследуемом процессе, явлении, субъекте, требует эмоционального самоконтроля, взаимопонимания, внимания к собеседнику, сохранения взаимного интереса при коммуникативном контакте, создания атмосферы равноправия.

Анализ предполагает сравнительную работу с документацией и формальными показателями деятельности педагогов, дает информацию о характере процесса профессионального роста. Практическая работа как метод исследования строится на принципах разработки и выполнения серии практических заданий, реализуемых педагогами в процессе непрерывного профессионального роста, с обязательной оценкой качества выполнения со стороны руководства школы. Самооценка как метод возможна в сочетании с взаимооценкой педагогов и внешней оценкой со стороны руководства школы, и позволяет участникам эксперимента оценить приобретенные профессиональные качества по определённым критериям, заданным организатором эксперимента. Методы математической статистики позволяют придать диагностическим процедурам свойства точности, измеримости, объективности, количественного выражения в числах.

Целый ряд современных отечественных ученых отмечают важность и необходимость постоянного профессионального роста педагога, повышение его профессиональной компетентности. Профессиональный рост педагога выдвигается в качестве основного фактора длительности педагогической деятельности каждого конкретного учителя [19]. При этом профессиональный рост педагога должен поддерживаться не только всей системой образования, но и собственными его стремлениями в аспекте карьерного и личностного развития [11, с. 123]. Отсюда следует, что профессиональный рост невозможен без готовности самого педагога развиваться, включаться в постоянную инновационную деятельность, что также подчеркивают исследователи данной проблемы [13]. Инновационно мыслящий педагог развивает образовательную среду, формируя пространство, максимально эффективно влияющее на развитие способностей обучающегося [1, с. 155]. И напротив, отсутствие профессиональной компетентности может стать причиной серьезных социально-психологических проблем личности педагога – от внутренней неудовлетворенности (собой или работой) до агрессии [2, с. 14].

Современные ученые расходятся во мнении относительно приоритетных направлений профессионального роста. Так, И.Н. Никулина называет основным вектором в данном ключе непрерывное образование преподавателя, направленное на поддержку, углубление и расширение компетенции и возможности карьерного роста [12, с. 87]. Но в связи с приведенным тезисом автор данной статьи предлагает разграничить терминологию: применительно к профессии педагога понятия «карьерный рост» и «профессиональный рост» ни в коем случае не являются синонимами, поскольку карьерный рост означает лишь повышение в должности, тогда как профессиональный рост предполагает

качественную работу над собой, совершенствование профессиональной компетентности, что позволяет педагогу всё более продуктивно работать с детьми, развивать одаренных учащихся, выстраивать для каждого ребенка индивидуальный образовательный маршрут, воспитывать достойных юных граждан нашей страны на основе таких фундаментальных ценностей, как патриотизм, гражданственность, долг перед Родиной, забота о семье, природе, обществе.

Среди критериев профессиональной компетентности педагога называют участие в мероприятиях различного уровня, диссеминацию опыта, публикационную активность, прохождение курсов повышения квалификации, разработку учебно-методических пособий [6, с. 7]; успешное прохождение процедуры аттестации [15]; конкурсы профессионального мастерства, стажировочные и инновационные площадки [18, с. 102]; наставническую деятельность и работу в команде единомышленников [5; 17].

Серьезное влияние на профессиональный рост педагогов оказывает цифровизация современного образования. Цифровая образовательная среда способствует повышению эффективности планирования и расширению возможностей построения индивидуальной образовательной траектории [3, с. 26]. С помощью интерактивных практик педагоги обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, погружаются в атмосферу делового сотрудничества [10, с. 36].

В нашем понимании непрерывный профессиональный рост педагога общеобразовательной организации представляет собой процесс поэтапного устойчивого саморазвития личности педагога в сфере своей профессиональной деятельности посредством формирования стойкой мотивации к повышению уровня своей профессиональной компетентности, развития потребности в непрерывной самореализации, преобразования в сознании педагога необходимости внешнего административного контроля в полный самоконтроль.

Эффективное административно-методическое сопровождение начинается, прежде всего, с работы руководства образовательного учреждения над собой, поскольку, требуя индивидуальные планы самообразования от учителей, директор и его заместители должны подать пример проектирования своего профессионального развития [14, с. 8]. Также среди условий результативного сопровождения учителей следует назвать непрерывное функционирование методической службы школы с целью обеспечения роста педагогов в соответствии с их образовательными потребностями [16, с. 162].

В качестве методологической основы построения модели административно-методического сопровождения непрерывного профессионального роста педагогов общеобразовательных организаций следует назвать три базовых подхода: системный, компетентностный и деятельностный.

Системный подход несет в себе теоретический и организационный смыслы, поскольку проблему всестороннего гармоничного развития личности нельзя успешно решить при отсутствии системы противоречий, принципов, форм, методов, целостности и системности методики организации учебно-воспитательного процесса, единства факторов, целенаправленно влияющих на формирование личности [8, с. 17].

В нашем исследовании речь идет не о системе в широком смысле, а о педагогической системе, которая обладает уникальными специфическими свойствами. Во-первых, педагогическая система является динамичной, изменчивой, подверженной перманентным трансформациям в контексте социальных реформ; во-вторых, обеспечивает внедрение и реализацию на практике авторской системы в рамках её с конструированной модели.

Таким образом, мы понимаем системный подход соотносительно с темой исследования как методологическую основу проектирования и конструирования авторской модели административно-методического сопровождения непрерывного профессионального роста педагогов общеобразовательных организаций, базирующуюся на анализе недостатков и неполноты существующих систем в данном направлении.

Компетентностный подход является необходимым для настоящего исследования, поскольку в качестве результата административно-методического сопровождения непрерывного профессионального роста педагогов общеобразовательной организации выдвигается, по сути, сформированная профессиональная компетентность школьных учителей.

Говоря о формировании профессиональной компетентности педагога в процессе административно-методического сопровождения непрерывного профессионального роста, мы придерживаемся позиции, согласно которой понимаем под таким формированием процесс овладения набором гибких компетенций, способствующих саморазвитию, самореализации и социальной активности педагога. Применение компетентностного подхода дает основание говорить о профессиональной компетентности педагога как о построенной на прогрессивном саморазвитии и самоконтроле профессиональной основе личности педагога, включающей в себя необходимые для эффективной трудовой деятельности профессиональные компетенции.

При этом сами профессиональные компетенции в их единстве и взаимодействии определяются нами как неотъемлемые личностно-развивающие компоненты непрерывного профессионального роста педагога, образующие в совокупности профессиональную компетентность педагога в процессе непрерывного профессионального роста.

Таким образом, мы понимаем компетентностный подход соотносительно с темой исследования как методологическую основу, с точки зрения которой непрерывный профессиональный рост педагога в целом, и модель административно-методического сопровождения непрерывного профессионального роста педагога общеобразовательной организации, в частности, направлены на формирование и постоянное совершенствование профессиональной компетентности школьного учителя.

Применение деятельностного подхода в настоящем исследовании обусловлено тем, что обучение – прежде всего познавательная деятельность, из чего следует, что термин «познание» шире по объему, чем термин «обучение»; обучение можно рассматривать как вид познавательной деятельности человека [9, с. 31]. И лишь посредством целенаправленной деятельности в рамках собственного непрерывного профессионального роста у педагога формируются эффективные методики трансляции обучающимся не только знаний, но и социальных компетенций.

Внешняя сторона профессиональной деятельности школьного учителя проявляется в обучающей и воспитывающей работе с детьми, внутренняя – в росте различных аспектов собственной личности с позиции профессионала (познавательных, эмоционально-волевых, мотивационных, регуляционных). Эти две стороны, органично взаимодействуя, образуют профессиональную педагогическую деятельность и указывают на необходимость учёта при организации административно-методического сопровождения непрерывного профессионального роста педагогов общеобразовательной организации внешнего (действие) и внутреннего (мысль, сознание) плана действий педагога как личности. Общими условиями организации административно-методического сопровождения непрерывного профессионального роста педагогов общеобразовательной организации

как вида руководяще-методико-педагогической деятельности являются: поддержание высокого уровня трудовой дисциплины в коллективе; обеспечение полного психологического комфорта в работе педагогов; разработка индивидуального маршрута развития для каждого педагога исходя из особенностей его личности и стиля преподавания; создание материальных и психологических условий для саморазвития педагога.

Подводя итог вышесказанному, подчеркнём, что административно-методическое сопровождение непрерывного профессионального роста педагогов общеобразовательной организации – это целенаправленный процесс формирования личности педагога, в котором важнейшую роль играет собственная инициатива преподавательского состава, обусловленная влиянием администрации школы, и происходит данный процесс в специально организованных условиях.

Деятельностная основа в понимании и изучении административно-методического сопровождения непрерывного профессионального роста педагогов общеобразовательных организаций Российской Федерации направлена на достижение следующих результатов:

- педагог осознает и строит сам формы и методы своего профессионального развития;
- непрерывность процесса профессионального роста педагога;
- администрация предлагает педагогу максимальные возможности для его развития, исходя из ресурсов образовательного учреждения;
- вариативность профессионального роста педагога, автономный выбор оптимальных вариантов;
- педагогическое творчество как основа профессиональной деятельности;
- построение активной цепочки деятельности: целеполагание – программирование – самоконтроль – оценка деятельности.

Таким образом, деятельностный подход в контексте нашего исследования можно определить как методологическую основу, с точки зрения которой педагог действует с позиции активного субъекта саморазвития, профессиональной деятельности и общения, у которого целенаправленно формируются профессиональные компетенции по осознанию цели, планированию хода предстоящей деятельности, ее исполнению и регулированию, выполнению самоконтроля, анализа и оценки результатов своей деятельности.

Концептуальные идеи о моделировании в изучении образовательного пространства, теоретическое представление о моделях и методах моделирования в педагогике даны рядом выдающихся российских учёных: Ю.К. Бабанским, В.И. Загвязинским, Т.А. Ильиной, Ю.А. Конаржевским, Н.В. Кузьминой, А.Н. Леонтьевым, Ю.О. Овакимяном и др.

Изучая вопрос о моделях педагогических систем, Ю.П. Ветров и М.И. Мельникова выделяют четыре вида подобных моделей: стадийная, функциональная, ситуационная и игровая [4, с. 61-62].

Для использования метода моделирования в педагогической сфере принципиально следующее:

- 1) наличие цели моделирования (полное замещение объекта для любых манипуляций с ним или полное или частичное выявление его свойств);
- 2) системность объекта моделирования [7, с.131].

Модель административно-методического сопровождения непрерывного профессионального роста педагогов общеобразовательных организаций, представленная в данной исследовании, является структурно-функциональной и состоит из трех базовых компо-

нентов: целеполагающе-установочного, организационно-деятельностного и оценочно-результативного. Рассмотрим более подробно каждый из них.

Целеполагающе-установочный компонент, во всей полноте схематически представленный на рисунке 1 (рисунок составлен автором), характеризует целевые установки административно-методического сопровождения непрерывного профессионального роста педагогов Российской Федерации.



Рисунок 1 - Составлен автором. Целеполагающе-установочный компонент модели административно-методического сопровождения профессионального роста педагогов общеобразовательной организации

Мотивирующая функция – закладывает исходные позиции реализации программы административно-методического сопровождения, заключающиеся в мотивации педагогов к непрерывному профессиональному росту, в пробуждении осознанной потребности к саморазвитию, к повышению уровня профессиональной компетентности.

Целеполагающая функция – проектирование административных действий, направленных на профессиональный рост педагогов, а также, как следствие, на повышение качества образования через повышение уровня профессиональной компетентности педагогов, составление плана взаимодействия субъектов административно-методического сопровождения (администрации, учителей, социальных партнёров образовательной организации), определение путей достижения базовой цели всей системы.

Диагностически-системообразующая – проведение измерительной диагностики потребностей педагогов, выбор основополагающих принципов конструирования содержательной части системы, построение на их основе модели административно-методического сопровождения, прогнозирование потенциального результата внедрения и реализации модели (прилож. 1).

Исходя из вышеизложенного, целеполагающе-установочный компонент конструирует фундамент построения модели, определяет главные направления её реализации на базе школы, содержит стартовый этап административно-методического сопровождения.

Поскольку административно-методическое сопровождение непрерывного профессионального роста педагогов подразделяется на три этапа, реализуемые, соответственно, в трёх компонентах авторской модели, рассмотрим более подробно первый этап, стартовый, реализуемый нами в рамках целеполагающе-установочного компонента (табл. 1).

Таблица 1 (составлена автором) - Программа реализации стартового этапа административно-методического сопровождения непрерывного профессионального роста педагогов

Составляющие части стартового этапа	Содержание		
	Цели реализации	Формы и методы реализации	Результаты реализации
Диагностика профессиональных потребностей педагогов	Выявление уровня мотивации сотрудников к профессиональному росту, потребностей в профессиональном саморазвитии	Обращение к личностным интересам, наблюдение, тестирование, анкетирование, беседа, посещение занятий	Составление единой мониторинговой сетки профессиональных потребностей педагогов по критериям и направлениям роста
Диагностика потребностей государства и общества в педагогах-профессионалах	Выявление уровня мотивации сотрудников к профессиональному росту, потребностей в профессиональном саморазвитии	Наблюдение, тестирование, анкетирование, беседа, родительские собрания, анализ статистических данных, сравнение	Составление единой мониторинговой сетки объективных требований к педагогам в плане их профессионального роста
Постановка целей, мотивация сотрудников, обозначение векторов будущего профессионального развития	Определение целевой составляющей авторской модели, стимулирование мотивации сотрудников к различным направлениям профессионального роста	Тематические педсоветы, семинары, круглые столы, индивидуальные беседы, дискуссии, убеждение, деловая игра, проблемные ситуации, диспуты, включение в педагогический эксперимент	Разработанная система целей, сформированная мотивация педагогических работников к активной деятельности в рамках реализуемой авторской модели сопровождения

Особенностью реализации целеполагающе-установочного компонента является чёткое распределение обязанностей между представителями административного корпуса общеобразовательной организации по проведению процедур стартового этапа административно-методического сопровождения, а также убеждение педагогического коллектива в том, что процесс непрерывного профессионального роста – двустороннее явление, где в равной степени важна как своевременная помощь администрации, так и собственный высокий уровень мотивации педагога к саморазвитию. При этом каждый руководитель отвечает за свой фронт работ в процессе реализации данного компонента.

Организационно-деятельностный компонент раскрывает структуру деятельностного этапа административно-методического сопровождения, этапы профессионального роста педагогов, и отражает программу сопровождения.

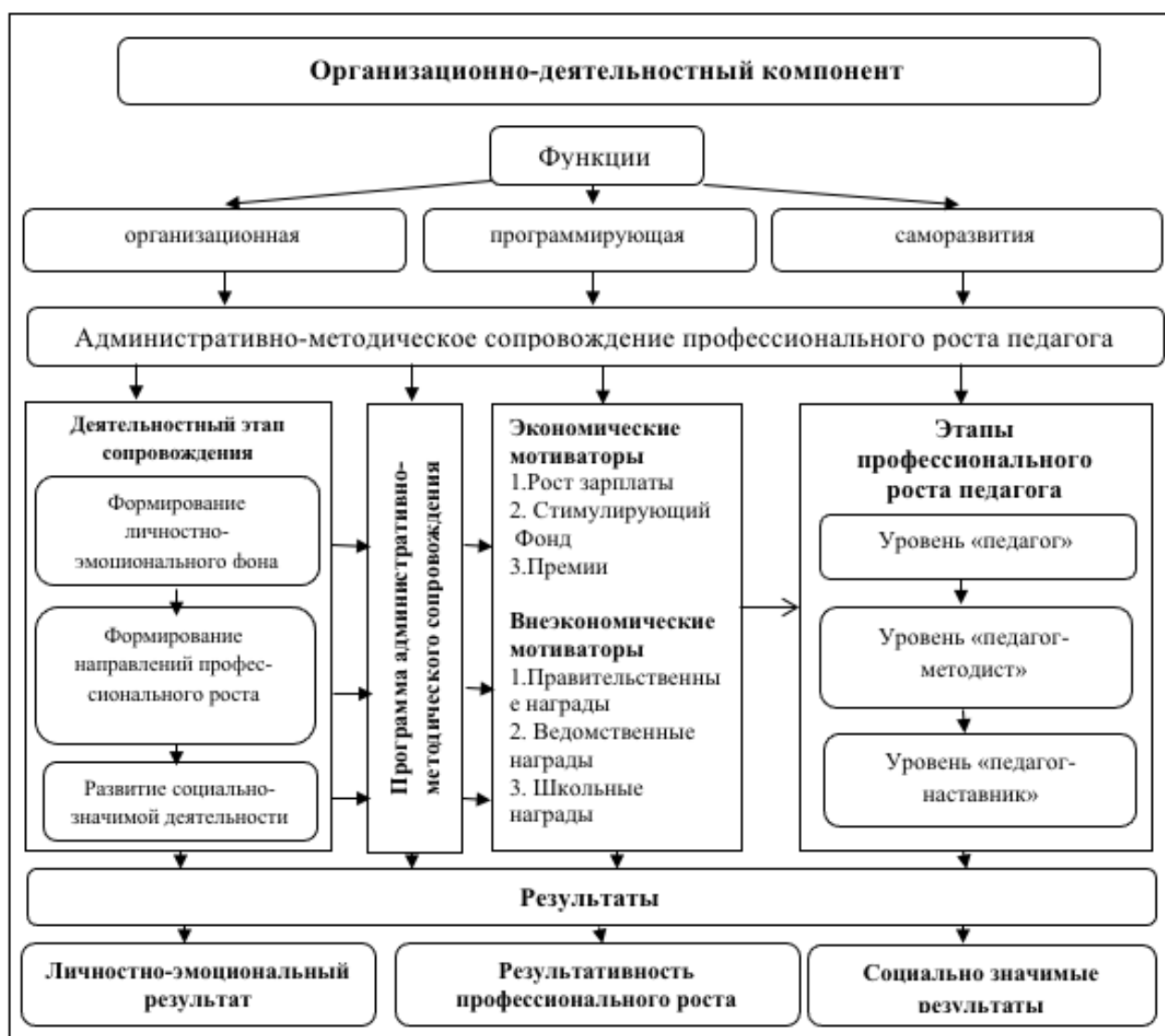


Рисунок 2 - Составлен автором. Организационно-деятельностный компонент модели административно-методического сопровождения профессионального роста педагогов общеобразовательной организации

Организационно-деятельностный компонент отвечает за подбор комплекса видов профессиональной деятельности, направленной на рост педагога, разработку средств административно-методического воздействия, функциональные составляющие самораз-

вития педагога. В данном компоненте разрабатывается программа реализации административно-методического сопровождения в рамках повседневного образовательного процесса, проводимого педагогами.

Результатом сотрудничества администрации и педагогов общеобразовательной организации в рамках реализации данного компонента модели является собственно непрерывный профессиональный рост педагогов. Ступенями второго, деятельностного этапа административно-методического сопровождения, обеспечивающего складывание профессиональной компетентности педагога, являются:

- Формирование личностно-эмоционального фона;
- Формирование направлений профессионального роста;
- Развитие социально-значимой деятельности.

Отдельно следует подчеркнуть, что деятельностный этап административно-методического сопровождения стимулирует последовательный профессиональный рост педагогов, этапами которого являются:

1) Уровень «педагог» – обеспечивает достаточный профессиональный рост, при котором педагог имеет высшее образование, регулярно повышает свою квалификацию с помощью краткосрочных курсов, семинаров и вебинаров, системно участвует со своими учащимися в интеллектуальных, творческих, спортивных мероприятиях различного уровня и т.д.

2) Уровень «педагог-методист» – обеспечивает оптимальный профессиональный рост, при котором педагог стремится получить образование уровня «магистр», проходит профессиональную переподготовку по смежным дисциплинам, стремится обеспечить результативное участие учащихся в олимпиадах и конкурсах, то есть воспитать победителей и призёров, периодически транслирует свой опыт не только в виде школьных мастер-классов, но и публикаций в сборниках конференций и журналах и т. д.

3) Уровень «педагог-наставник» – обеспечивает высокий и крайне высокий профессиональный рост, при котором педагог стремится закончить аспирантуру, защитить кандидатскую диссертацию, системно выполняет функции наставника молодых специалистов, из года в год воспитывает победителей и призёров региональных, Всероссийских и Международных олимпиад, конкурсов и конференций, публикует свой опыт в журналах из Перечня ВАК, является автором учебных пособий или даже монографий.

Этапы профессионального роста педагогов являются следствием прохождения ступеней деятельностного этапа административно-методического сопровождения с помощью реализуемой авторской программы, а также при посредстве группы мотиваторов, которые делятся нами на экономические и внеэкономические.

Экономическими мотиваторами являются рост заработной платы педагогов, фонд стимулирующих надбавок, разовые премии за профессиональные достижения, надбавки за учёные и почётные звания, иные материальные поощрения.

Внеэкономическими мотиваторами являются выдвижение педагогов на ведомственные и правительственные награды различного уровня, благодарности и грамоты общеобразовательной организации, предоставление отгулов в каникулярное время за значительные результаты профессиональной деятельности, размещение на доске почёта и т. д.

Представляя более подробно технологическую сторону процесса административно-методического сопровождения непрерывного профессионального роста педагогов общеобразовательной организации, следует отметить, что на каждой ступени деятель-

ностного этапа административного воздействия нами реализуется авторская программа формирования профессиональной компетентности педагогов через непрерывный профессиональный рост, где с помощью комбинации различных форм, методов и средств и сочетания эффективного влияния экономических и внеэкономических мотиваторов обеспечивается достижение базовой цели всей системы. Стимулирующее воздействие применяемых нами мотиваторов обеспечивает профессиональный рост педагогов, проходящий в три этапа, каждый из которых соответствует определённому уровню профессионализма (уровни «педагог», «педагог-методист» и «педагог-наставник»). Отсюда вытекает прямая взаимосвязь и взаимовлияние между ступенями деятельностного этапа административно-методического сопровождения, которые обеспечивают профессиональный рост педагога со стороны администрации, и собственно этапами профессионального роста, преодолеваемыми каждым конкретным педагогом в зависимости от уровня мотивации и индивидуальных профессионально-творческих способностей. Программа реализации деятельностного этапа административно-методического сопровождения представлена ниже в таблице 2.

Таблица 2 (составлена автором) - Программа реализации деятельностного этапа административно-методического сопровождения непрерывного профессионального роста педагогов

Ступени деятельностного этапа	Содержание		
	Цели реализации	Формы и методы реализации	Результаты реализации
Формирование личностно-эмоционального фона	Ознакомление педагогов с преимуществами непрерывного профессионального роста для личностного развития и саморазвития	Личный пример, беседа, убеждение, поощрение, иллюстративные методы, круглые столы, обсуждения, дискуссия, образец	Сформированный устойчивый личностно-эмоциональный фон, позитивный настрой на преобразования, работу над собой
Формирование направлений профессионального роста	Оказание системной помощи в рамках административно-методического сопровождения, направленной на профессиональный рост педагога	Информирование, проблемные ситуации, собрание, совместная деятельность, работа в творческих группах, анализ, моделирование, проектирование	Организованная системная деятельность педагогов, направленная на их профессиональный рост, создание условий для саморазвития
Развитие социально-значимой деятельности	Осуществление административной поддержки при налаживании контактов с социальными партнёрами образовательной организации, стимулирование участия в социально значимой деятельности	Семинар, диспут, экскурсия, деловая игра, конференция, диалог, деловая встреча, исследовательская деятельность, волонтерская деятельность, решение ситуационных задач, внеурочная деятельность, контактная работа	Созданная система продуктивного взаимодействия с социальными партнёрами в различных сферах жизни общества, участие педагогов в социально значимых акциях, мероприятиях, развитие гражданской ответственности

Оценочно-результативный компонент необходим в целях проведения диагностики сформированности уровней профессиональной компетентности педагогов в процессе непрерывного профессионального роста, для объективной оценки результатов реализации авторской модели административно-методического сопровождения и прогнозирования её дальнейших перспектив развития и модернизации с учетом специфики конкретного педагогического коллектива.

В данном компоненте реализуется завершающий этап административно-методического сопровождения, программа которого представлена в таблице 3.

Таблица 3 (составлена автором) - Программа реализации завершающего этапа административно-методического сопровождения непрерывного профессионального роста педагогов

Ступени деятельности этапа	Содержание		
	Цели реализации	Формы и методы реализации	Результаты реализации
Диагностика	Выявление уровня эффективности авторской модели административно-методического сопровождения	Групповая и индивидуальная диагностика. Тестирование. Математические методы обработки данных	Составление диаграмм и сводных таблиц уровня профессионального роста педагогов
Оценка и рефлексия	Получение объективной оценки достигнутых результатов, организация рефлексии педагогов – участников эксперимента	Анализ, обобщение и систематизация, сравнение, обсуждение результатов, планирование дальнейших шагов, консультации, беседы	Составление сводного оценочного листа удовлетворённости педагогов введёнными инновациями, интерпретация результатов рефлексии
Коррекция и прогнозирование	Определение путей и механизмов коррекции программы, составление прогнозов дальнейшего её развития	Моделирование, прогнозирование, анализ, синтез, экстраполяция, обобщение, проектирование, беседа, планирование	Составление перспективного плана развития личности педагога и педагогического коллектива в целом

Функционирование оценочно-результативного компонента включает в себя реализацию комплекса диагностических процедур. Прежде всего, речь идёт о строго выверенном во времени поэтапном педагогическом диагностировании процесса непрерывного профессионального роста педагогов общеобразовательной организации. Так, в начале эксперимента проводится стартовая диагностика среди педагогов для выявления их взглядов на собственный профессиональный рост и уровень компетентности. Результаты диагностики анализируются нами и становятся эмпирической базой для разработки запрограммированного педагогического воздействия в рамках административно-методического сопровождения. Таким образом, прежде чем приступить к внедрению и реализации программы, следует провести констатирующую (стартовую) диагностику для определения исходного уровня профессионального роста педагогов общеобразовательной организации.

Диагностическая функция способствует выявлению результативности авторской модели, выраженной в конкретных показателях и числовых значениях.

Оценочно-рефлексивная функция включает в себя не только фактическую оценку достигнутых результатов, но и рефлексию педагогов, позволяющую определить уровень удовлетворенности каждого из них достигнутыми личностно-профессиональными результатами.

Перспективно-прогностическая функция направлена на составление как индивидуального маршрута развития конкретного педагога, так и плана дальнейшего профессионального развития педагогического коллектива школы в целом (рисунок 3, составлен автором).



Рисунок 3 - Оценочно-результативный компонент модели административно-методического сопровождения профессионального роста педагогов общеобразовательной организации

Таким образом, представленная модель системы административно-методического сопровождения непрерывного профессионального роста педагогов общеобразовательной организации образуется из совокупности трёх составляющих её компонентов: целеполагающе-установочного, организационно-деятельностного и оценочно-результативного, отражает их взаимосвязь на пути от цели к результатам реализации системы, а также логику непрерывного взаимодействия компонентов исходя из их структурно-содержательной составляющей. Первый компонент содержит стартовый этап административно-методического сопровождения, второй раскрывает комплекс видов про-

фессиональной деятельности, направленной на рост педагога, третий обеспечивает рефлексию и прогнозирование дальнейшего развития системы с учётом внесения корректив, содержит завершающий этап административно-методического сопровождения непрерывного профессионального роста педагогов общеобразовательных организаций на территории Российской Федерации.

Опора на системный подход обусловлена тем, что он представляет собой методологическую основу проектирования и конструирования авторской модели системы административно-методического сопровождения непрерывного профессионального роста педагогов общеобразовательной организации, базирующуюся на анализе недостатков и неполноты существующих систем в данном направлении. Компетентностный подход представляет собой методологическую основу, с точки зрения которой непрерывный профессиональный рост педагога в целом, и модель системы сопровождения непрерывного профессионального роста педагога общеобразовательной организации направлены на формирование профессиональной компетентности, обладающей свойствами фундаментальности и динамичности одновременно.

Деятельностный подход является методологической основой, с точки зрения которой педагог действует с позиции активного субъекта саморазвития, профессиональной деятельности и общения, у которого целенаправленно формируются профессиональные компетенции по осознанию цели, планированию хода предстоящей деятельности, ее исполнению и регулированию, выполнению самоконтроля, анализа и оценки результатов своей деятельности.

Отсюда следует сделать вывод, что административно-методическое сопровождение непрерывного профессионального роста педагогов общеобразовательной организации представляет собой систематизированный процесс непрерывного следования профессиональному росту личности педагога, реализуемый в конкретных педагогических условиях с целью формирования профессионала, соответствующего современным требованиям государства и общества. Результатом административно-методического сопровождения непрерывного профессионального роста педагогов общеобразовательной организации является сформированная личность педагога-профессионала, способного к непрерывному саморазвитию и умеющего работать слаженно в единстве с коллективом образовательной организации в условиях успешного перехода на обновленные федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные образовательные программы.

Список литературы

1. Аникина Е.В., Боликова Л.Ю., Сурина О.П. Формирование системы непрерывного профессионального роста педагога через систему муниципальных профессиональных конкурсов // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 4. – С. 152-155.
2. Баянтагаев, Г.Г. Влияние национальной системы учительского роста на развитие профессиональных компетенций молодых педагогов сельской школы // Евразийский союз ученых. – 2020. – № 2-1 (70). – С. 13-18.
3. Вашечкина О.В., Сущенко Л.Н. Модель цифровой образовательной среды как единой среды коммуникации и профессионального роста педагогов // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. – 2021. – № 2 (14). – С. 22-27.
4. Ветров Ю.П., Мельникова М.И. Проблема моделирования педагогических систем // Высшее образование в России. – 2005. – № 5. – С. 59-62.

5. Гарипова Л.Г., Габидуллина Г.Г. Модель наставничества «Школа молодого педагога» как ресурс успешной адаптации и профессионального роста молодых специалистов // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. – 2021. – № 1. – С. 57-62.
6. Герасимова Р.Е., Абрамова В.Г. Практика профессионального роста педагогов в условиях реализации национальной системы образования // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2021. – № 3 (23). – С. 5-9.
7. Кащеева А.В. Перспективы использования метода моделирования в педагогической системе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2007. – № 5 (49). – С. 130-135.
8. Киреев М.Н., Коренева Е.Н., Киреева Н.В. Развитие системного подхода в педагогической науке // Наука и образование в современном мире. 2015. - № 8. - С. 15-17.
9. Кузнецов Ю.В. Деятельностный подход к учению и основные категории педагогики // Специальное образование. – 2006. – № 6. – С. 29-38.
10. Марон А.Е., Закутняя Т.В. Образовательные практики как фактор профессионально-личностного роста и саморазвития педагога // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2018. – № 4. – С. 35-38.
11. Навазова Т.Г., Бубнова И.С., Пирожкова О.Б., Шибанкова Л.А. Роль и место социально-психологической готовности к инновациям в системе профессионального роста педагога // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 6 (137). – С. 122-133.
12. Никулина И.Н. Проблема профессионального роста педагога // Молодёжь и наука: актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2020. – № 5. – С. 83-89.
13. Петрова Л.А., Берестнева О.Г. Готовность педагога к инновационной деятельности как показатель его профессионального роста // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-2. – С. 137-140.
14. Пронина Л.Н. Самопроектирование профессионального развития руководителей образовательных организаций как пример для профессионального роста педагогов // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. – 2022. – № 1. – С. 7-9.
15. Смирнова Н.Н. Аттестация – шаг к личностному и профессиональному росту педагога // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2021. – № 2. – С. 43.
16. Титова О.А. Профессионально-личностный рост как фактор профилактики профессиональной деформации педагога // Глобальный научный потенциал. – 2019. – № 5 (98). – С. 161-163.
17. Хабдиева А.Т. Командообразование – успешный путь к формированию модели инновационной внутришкольной системы профессионального роста педагогов // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2020. – № 6. – С. 33-53.
18. Чурсинова О.В. Профессиональный рост педагога в системе повышения квалификации // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2019. – № 3-1. – С. 100-105.
19. Ширяева В.В. Профессиональный рост педагога как необходимое условие профессионального долголетия // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2021. – № 5 (80). – С. 38-48.

ГЛАВА 2. СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

2.1. Исследование проблемы развития фонематического слуха детей-инофонов старшего дошкольного возраста

В настоящее время миграционные процессы выступают как неотъемлемая часть общей социально-демографической политики Российской Федерации. По данной причине наблюдается рост числа детей-инофонов, которые не говорят на русском языке. В общеобразовательных организациях, в частности в детских садах, дети-инофоны сталкиваются с проблемой успешной коммуникации и взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Это объясняется тем, что старшие дошкольники-инофоны обладают низким уровнем знания русского языка. Однако возникает еще одна проблема – овладение данными детьми в дальнейшем письменной речью, что требует определённого уровня сформированности фонематического слуха. Одна из причин перечисленных проблем заключается в том, что у детей-инофонов нарушается формирование фонематических процессов. В связи с этим, возникает необходимость коррекции и развития фонематического слуха у них уже в старшем дошкольном возрасте.

Существенным обоснованием актуальности эмпирического, а не только теоретического исследования проблемы также является то, что в настоящее время отсутствуют специально разработанные методические и программные материалы по развитию фонематического восприятия старших дошкольников-инофонов.

Вышесказанные положения позволяют обозначить *противоречие*: с одной стороны, существует необходимость развития фонематического слуха у детей-инофонов, с другой стороны – недостаточно разработана специальная методика логопедической работы над ним у старших дошкольников-инофонов. Противоречие позволило обозначить проблему исследования.

Проблема исследования: каким образом эффективнее развивать фонематическое восприятие у детей-инофонов старшего дошкольного возраста.

Исследование проведено нами совместно с Кр.В. Адаевской

Объект исследования: коррекция и развитие фонетической стороны речи детей-инофонов дошкольного возраста.

Предмет исследования: содержание и средства развития фонематического слуха у детей-инофонов старшего дошкольного возраста.

Цель исследования: выявить эффективные способы работы над фонематическим слухом у детей-инофонов старшего дошкольного возраста.

Гипотеза: логопедическая работа по развитию фонематического слуха у старших дошкольников-инофонов будет эффективной, если:

- она строится с учетом результатов обследования фонематического слуха детей-инофонов по общепринятой методике логопедического обследования, проведенного на родном для детей языке;
- в отборе ее содержания учитываются характерные нарушения фонематического слуха детей-инофонов вследствие языковой интерференции;
- используются средства, нацеленные на последовательную коррекцию и развитие слуховой памяти и слухового внимания (в т.ч. на фонетическом материале); произноше-

ния смешиваемых групп звуков; способности слышать отдельные звуки в речевом потоке, определять их место в словах, синтезировать в слоги и слова.

Теоретико-методологическая основа исследования: исследования формирования фонематического слуха у детей старшего дошкольного возраста в онтогенезе (работы В.И. Бельтюкова, А.И. Гвоздева, В. А. Ковшикова, Р.Е. Левиной, В.К. Орфинской, Н.Х. Швачкина, С.Г. Шевченко, Э.Б. Эльконина и др.); исследования особенностей детей-инофонов и их проблем (работы Т.Г. Козыренко, Н.С. Костюковой, С.Г. Лещенко, О.С. Орловой, Т.В. Тумановой Т.Б. Филичевой); исследования развития речи детей-инофонов старшего дошкольного возраста (работы Н.Г. Глушковой, Т.Б. Кузнецова, Е.А. Луговой, А.В. Морозовой, А.Н. Печенюк, Н.Н. Рябченко, А.А. Саньковой, А.А. Трембиковой, А.А. Фокина, М.Ю. Чотчаевой); методические подходы к речевой работе с детьми-инофонами (работы Е.Г. Данелян, М.Е. Ларкович, Э.А. Саматовой, А.В. Титовой, В.Н. Шихалевой).

Результаты теоретического исследования. Таким образом, на основании теоретического исследования проблемы можно сделать следующие выводы: дети-инофоны представляют собой категорию детей, чьи родители мигрировали недавно. На начальных этапах ассимиляции иностранной семьи в русскоязычную популяцию владение русским языком у детей этой категории находится на начальном или пороговом уровне. Развитие у них фонематического слуха имеет первостепенное значение для совершенствования устной речи и овладения письменной ее формами.

Фонематический слух — это тонкий систематизированный слух, который позволяет узнавать и различать фонемы родного языка. Фонематический слух выполняет смысло-различительную функцию и развивается в процессе общения ребенка сначала с окружающими близкими, затем в процессе целенаправленного обучения. Он начинает формироваться с рождения: в конце первого года ребенок улавливает в речи главным образом интонацию и ритм, то на втором году жизни он начинает более точно опознавать звуки речи, звуковой состав слов. Развитие фонематического слуха происходит на основе слухового восприятия. Сначала ребенок слышит неречевые звуки, после этого начинает усваивать звуки родного языка. Позже ребенок начинает овладевать представлениями о фонемах языка.

Поскольку фонематический слух связана со звукопроизношением, отметим, что к 4 годам, ребенок должен хорошо усвоить технику произношения большинства звуков родного языка. Исключение составляют только [Р] – [Л]. Если этого не произошло, то можно говорить о фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) – расстройстве речи, возникающем из-за неумения воспринимать и произносить фонемы (звуки). Важно, чтобы неправильное произношение не вошло в привычку, ребенок должен научиться контролировать четкость речи, внимательно прислушиваться к окружающим, себе. Способность узнавать, идентифицировать фонемы зависит от уровня звукопроизношения, нарушения произносительной стороны речи. С другой стороны, плохо развитый речевой слух может привести к нарушению звукопроизношения. Если ребенок не различает фонемы, то произнести правильно он их не сможет.

Проблемы с сенсорными процессами, недоразвитие операций анализа, синтеза, сравнения негативно сказываются на развитии фонематического слуха. Также в формировании и развитии фонематического слуха участвует слуховая память, т.к. в операцию по распознаванию звуков речи включается сравнение услышанного звука с имеющимся в памяти образцом соответствующей фонемы для его идентификации. Если при развитии

фонематического слуха данная способность нарушена, это ведет к негативным последствиям.

Дети-инофоны дошкольного возраста могут владеть фонетической и фонематической сторонами иностранной речи на разных уровнях: предпороговый, пороговый и пороговый продвинутый уровень развития речи. Каждый уровень соответствует общеприняты в отечественной логопедии определенным уровням общего недоразвития речи.

Речевое общение у детей-инофонов осуществляется по законам родного языка, который представляет собой систему фонетических, лексических, грамматических и стилистических средств и правил общения. В связи с этим, следует учитывать явление интерференции, сущность которого заключается в переносе особенностей родного языка в иностранный (русский) язык. Для проблематики нашего исследования нужно учесть элементы звукопроизношения некоторых звуков, фонетическая система которых отличается от фонетической системы русского языка.

С учетом анализа методического опыта в коррекционной работе с детьми нами определено, что с детьми-инофонами необходимо проводить следующее:

- длительную работу, максимально направленную на формирование у ребенка умения сравнивать, сопоставлять и различать звуки речи (сначала правильно произносимые, позже - уточненные и исправленные), систему дифференциальных (акустико-артикуляционных) признаков звуков;
- отработку и уточнение артикуляции тех звуков, которые правильно произносятся изолированно, но в речи сливаются или звучат недостаточно отчетливо, «смазано»;
- постановку отсутствующих и искаженно произносимых звуков и введение их в речь;
- закрепление уровня звукового анализа, который доступен ребенку, и постепенное подведение и устойчивому, автоматизированному навыку, т.е. обучение ребенка более сокращенным и обобщенным операциям, посредством которых производится звуковой анализ, формирование умения выделять звуки не только в сильных, но и в слабых позициях, различать варианты их звучания.

Логопедическая работа по развитию фонематического слуха должна быть сосредоточена на развитии слухового восприятия, внимания, памяти; опознании и узнавании звуков в словах, формировании контроля собственной речи (ее произносительной стороны, слоговой структуры слова). В этой работе выделяются следующие этапы: 1) узнавание неречевых звуков; различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, слов, фраз; 2) формирование представления о звуке; узнавание звука в потоке отдельных звуков, в слогах, словах; 3) коррекция и развитие навыков элементарного звукового анализа.

Чтобы направить внимание и интерес ребенка—инофона старшего дошкольного возраста к звуковой стороне речи, научить его прислушиваться к звукам, выделять их из слова, необходимо вначале организовать его ориентировку в звуковом составе слова на правильно произнесенных и четко дифференцируемых звуках. На специально подобранном речевом материале достигается правильное произношение звука, различение и выделение этого звука из состава слова, умение определять его место в целостном звуковом комплексе слога или слова. Учитывается и специфика возраста детей, поэтому работа включает элементы дидактической игры, развивающий ресурс которой не требует обоснования.

После теоретического анализа проблемы исследования нами было организовано и проведено эмпирическое исследование.

Результаты эмпирического исследования.

База эмпирического исследования: диагностики и коррекционная работа по развитию фонематического слуха у детей-инофонов старшего дошкольного возраста проходили на базе логопедического пункта МДОУ № 67 "Поляночка" г. Калуги. В исследовании принимали участие 16 детей-инофонов старшего дошкольного возраста (5–6 лет). Из них в последующем 8 детей составили экспериментальную группу и 8 детей контрольную группу. Коррекционную работу мы проводили с экспериментальной группой.

Экспертно-исследовательская группа. Исследования проведены совместно с Адаевской Кристиной Викторовной, студенткой кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования (направление подготовки - специальное (дефектологическое) образование, логопедия)

Анализ результатов проведенного теоретического и диагностирующего исследования позволил нам подобрать материалы для эмпирической работы. Она решала две основные задачи: проверка верности выдвинутой гипотезы исследования и улучшение состояния фонематического слуха детей-инофонов. В основе коррекционной работы лежали положения о том, что произнесение звуков – результат согласованной работы всех отделов речедвигательного аппарата – это фонетическая сторона речи. Способность различать и дифференцировать фонемы родного языка – это и есть фонематическая сторона речи. Обеспечение фонематической стороны речи происходит с помощью правильной работы речеслухового анализатора. На основе фонематического слуха формируется умение детей определять наличие или отсутствие звука в слове, определять позицию звука в слове, определять линейную последовательность звуков и их количество. То есть на основе фонематического слуха формируется фонематическое восприятие – важнейший процесс в дальнейшем речевом развитии детей. Развитие фонематического слуха имеет большое значение для овладения навыками чтения и письма, положительно влияет на становление всей речевой системы дошкольника, а также закладывает основы успешного обучения в школе.

После теоретического анализа проблемы исследования нами было организовано и проведено эмпирическое исследование. Констатирующий его этап прошел на базе логопедического пункта МДОУ № 67 "Поляночка" г. Калуги. В исследовании принимали участие 16 детей-инофонов старшего дошкольного возраста (5–6 лет). Из них в последующем 8 детей составили экспериментальную группу и 8 детей контрольную группу. В экспериментальную группу вошли дети, владеющие таджикским и узбекским языками.

Цель всего эмпирического исследования состояла в отборе, апробации и проверке эффективности методов развития фонематического слуха у детей-инофонов старшего дошкольного возраста в соответствии с теоретическими положениями.

Целью констатирующего этапа исследования являлась оценка исходного актуального уровня развития фонематического слуха у детей-инофонов старшего дошкольного возраста. Для исследования уровня сформированности фонематического слуха у детей-инофонов были поставлены следующие задачи:

- подобрать комплекс диагностических методик для изучения уровня развития фонематических процессов у детей-инофонов старшего дошкольного возраста;
- выявить уровень сформированности представления о звуке как единице речи, способности слышать отдельные звуки в словах, способности разграничивать часто

смешиваемые детьми–инофонами старшего дошкольного возраста звуки; уровень развития их слухового внимания, а также состояние звукопроизношения.

- проанализировать результаты диагностики, сделать выводы о направлениях эмпирической работы.

Для обследования фонематического слуха использовались следующие методики:

- диагностические материалы по исследованию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста авт. Н. И. Дьяковой;

- экспресс-обследование фонематического слуха и готовности к звуковому анализу у детей дошкольного возраста авт. В.В. Коноваленко, С. В. Коноваленко.

Дополнительно использовались диагностирующие материалы Л. Ф. Спировой и Л. С. Волковой.

Критериями оценки фонематического слуха являлись: состояние артикуляции, состояние звукопроизношения, качество слухового восприятия, слухового внимания, слуховой памяти, различение высоты, силы, тембра голоса, представление о звуке как единицы речи, способность узнавания звука в потоке отдельных звуков, в слогах, словах, умение элементарного звукового анализа и синтеза.

Показателями состояния фонематического слуха являлось качество и самостоятельность выполнения действий по каждому критерию.

Этапы реализации констатирующего исследования:

1.Ориентировочный этап:

- знакомство с документацией детей;
- изучение медицинского заключения отоларинголога с целью оценки физиологического слуха;
- беседа с логопедом;
- отбор детей для экспериментальной группы исследования.

2. Экспериментальный этап:

В данной исследовательской работе мы выделили следующие этапы диагностики:

- 1) определение состояния артикуляции;
- 2) оценка состояния звукопроизношения;
- 3) оценка слухового восприятия, внимания слуховой памяти (узнавание и запоминание неречевых звуков);
- 4) оценка различения высоты, силы, тембра голоса;
- 5) определение уровня сформированности представления о звуке как единицы речи;
- 6) оценка способности узнавания звука в потоке отдельных звуков, в слогах, словах;
- 7) определение степени сформированности навыков элементарного звукового анализа;
- 8) оценка способности синтезировать отдельные звуки в слоги, звуки в словах.

На каждом экспериментальном этапе диагностики работа велась на родном для ребенка языке – либо с помощью родителя, владеющего русским языком, либо с помощью переводчика.

Рассмотрим каждый этап экспериментальной диагностики более подробно.

1-й этап – определение состояния артикуляции. Обследование артикуляционного аппарата у детей–инофонов включало:

- а) обследование его строения;
- б) обследование артикуляционной моторики (четкость, точность, объем, темп и координация артикуляционных движений, способность к удержанию и переключению).

Для оценки состояния артикуляционной моторики старших дошкольников была использована методика, предложенная Е. Ф. Архиповой. Её основой являются приемы, рекомендуемые Л. В. Лопатиной и Г.В. Дедюхиной. При исследовании функций органов артикуляции нами проводился анализ по следующим параметрам:

- изучение состояния мышечного тонуса (гипертонус, гипотонус, дистония);
- изучение возможности осуществления произвольных и непроизвольных движений (кинестическая, кинестетическая диспраксия, апраксия);
- изучение качества артикуляционных движений (точность, ритмичность, амплитуда, сила мышечного сокращения, время фиксации артикуляционного уклада, количество правильно выполненных движений, переключаемость с одного движения на другое и др.).

2-й этап - оценка состояния звукопроизношения. Цель методики: выявление особенностей звукопроизношения. Сначала обследовали произношение отдельных гласных звуков, затем согласных звуков, затем произношение звуков в словах и в речевом потоке. Акцент в обследовании делался на звуках, которые дети по причине языковой интерференции произносили искаженно. Обследование звукопроизношения осуществлялось по методике Ф.Ф. Рау, М. Ф. Фомичевой.

Оценка произношения изолированного звука. Здесь мы определили уровень неправильного произношения звука. Чтобы выяснить, может ли ребенок-инофон правильно произнести изолированный звук, логопед просил его повторить этот звук за собой. Сначала гласные звуки, потом согласные. Итоговым звеном проведения обследования звукопроизношения являлось определение группы нарушенных звуков: свистящих: с, з, ц, с', з'; шипящих: ш, ж, ч; сонорных: л, л', р, р'; заднеязычных: к, г, х, к', г', х'; 28 звонких: в, б, и др.; мягких: г', д', н' и др.

Оценка произношения звуков в словах. Ребенку-инофону предлагалось назвать предметы, изображенные на картинках, в названии которых исследуемый звук стоит в разных позициях: в начале, конце, середине слова и в сочетании с согласным. Если у инофона не получалось назвать звук в слове, ему предлагали произнести то же слово отраженно, а также слоги с этим звуком – прямые и обратно.

3-й этап – оценка слухового восприятия, внимания, слуховой памяти (узнавание и запоминание неречевых звуков). Обследование слухового внимания и слуховой памяти на неречевых звуках осуществлялась за счет следующих игровых заданий: «Ну-ка прислушайся», «Что за шум?» Для оценки слуховой памяти ребенку предлагалось повторить за логопедом ритмы. При выполнении задания руки логопеда были закрыты экраном.

4-й этап – оценка различения высоты, силы, тембра голоса. Диагностика проводилась на материале методики Н.Н. Дьяковой, нами использовались задания на исследование просодических характеристик речи с одинаковыми звуками, словами, фразами. На протяжении данного этапа мы оценивали высоту, силу и тембр голоса, ориентируясь на одни и те же звуки, звукосочетания и слова.

1. Послушать и определить.

2. Воспроизвести самостоятельно все слова и фразы с указанной характеристикой голоса (указание давали на родном для ребенка языке).

Полученные результаты первой части диагностики позволяют определить уровень сформированности базовых функций для выделения и узнавания звука в потоке речи у детей-инофонов старшего дошкольного возраста всех 16 испытуемых, для того чтобы

разделить их в дальнейшем на контрольную и экспериментальную группы. Они представлены в гистограмме на рис. 1.

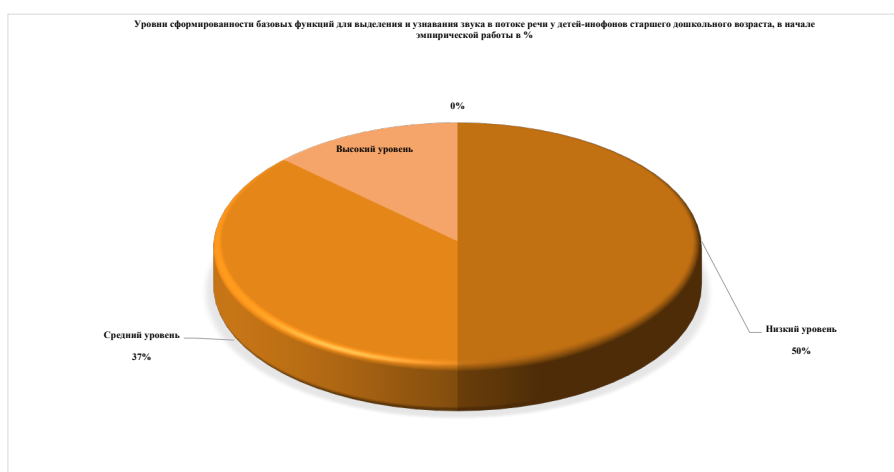


Рисунок 1 - Гистограмма уровней сформированности базовых функций для выделения и узнавания звука в потоке речи у детей-инофонов старшего дошкольного возраста в начале эмпирической работы

В результате диагностики обнаружено, что из 16 обследованных респондентов 8 детей-инофонов (50 %) имеют низкий уровень сформированности базовых функций для выделения и узнавания звука в потоке речи, у 6 детей-инофонов (37%) данные умения сформированы на среднем уровне и у двух инофонов (13%) выявлен высокий уровень.

5-й этап – определение уровня сформированности представления о звуке как единицы речи. Оценка представлений о звуке проводилась по методике Л. Ф. Спировой. Ребенку предлагалось слушать педагога и говорить, произнес педагог звук или целое слово. Педагог произносила как отдельные звуки, так и отдельные слова. Например: [а палка стул о пол акно у к урок].

6-й этап – оценка способности узнавания звука в потоке отдельных звуков, в слогах, словах. В начале обследования прошла оценка способности слышать звук в потоке отдельных звуков. По инструкции инофон должен поднять карточку вверх, если услышал определённый звук, например, звук [Ж]. Логопед произносит ряд звуков, контрастных и менее контрастных. Например: [Ж Р А Ж У В О Ж Ш Ч Ж Ц З Ж].

Далее оценивалась способность различать звуки:

1. оценка способности различать изолированные пары согласных п - б; ж - ш; с - з; к - г;
2. оценка способности услышать и определить наличие данного звука в слове -
3. дифференциация слов, различающихся одним из парных согласных па – ба; са – за; то – до;
4. оценка способности различать слова, в которые входят одни и те же фонемы, расположенные в разной последовательности;
5. дифференциация слов - квазиомонимов (различающихся одной фонемой) бочка - почка; коза - коса; крыша - крыса;
6. оценка способности различать близко звучащие, но разные по значению слова за счет восприятия деформированных фраз, когда нужно услышать «неправильный» звук, найти его и исправить ошибку.

7-й этап – определение степени сформированности навыков элементарного звукового анализа. Обследование проводилось по методике Л. С. Волковой. Сначала логопед демонстрирует пример выполнения задания, а затем дает ребенку инструкцию: «Сейчас я буду называть тебе слова, а ты внимательно слушай и последовательно назови звуки слова». Если ребенок затруднялся, логопед задавал вопросы: «Назови первый звук в слове суп. Ответ ребенка: [с]. Какой звук стоит после звука [с] суп? Ответ ребенка: [у]. Какой звук ты слышишь после звука [у] суп? Ответ ребенка: [п]». и т.д.

8-й этап – оценка способности синтезировать отдельные звуки в слоги, звуки в слова. Слияние звуков в слоги по образцу логопеда. Логопед говорит: [м] [а] и сам потом сливает – «дружит» звуки: [ма]. Потом просит ребенка повторить два отдельных звука, например, [п] [у] и просит ребенка уже самого «подружить» звуки. Составление слов из звуков, данных в правильной последовательности: [д], [о], [м]; [р], [у], [к], [а]. Составление слов из звуков, данных в нарушенной последовательности: [м], [о], [с]; [у], [ш], [а], [б]. Перед выполнением задания логопед предъявляет образец.

Полученные результаты второй части диагностики позволяют определить уровень сформированности фонематического слуха у 16 детей-инофонов старшего дошкольного возраста. Они представлены в гистограмме на рис. 2.

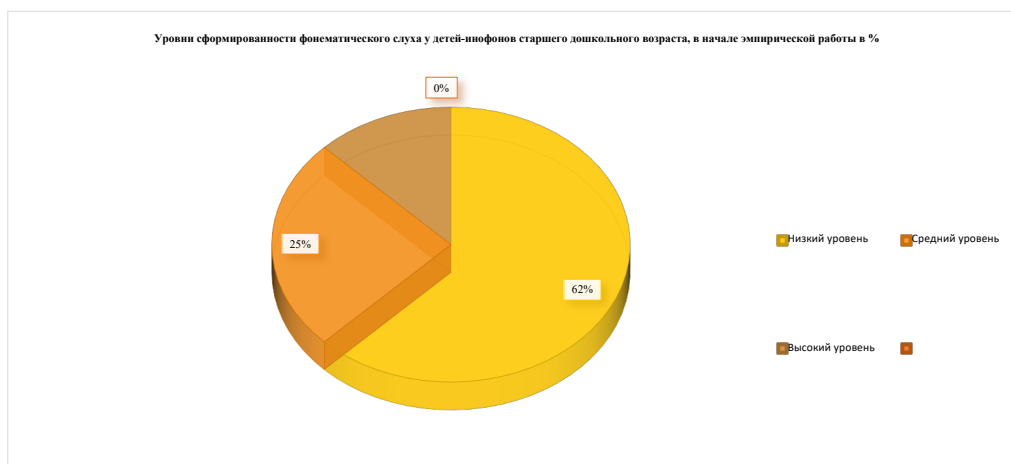


Рисунок 2 -Гистограмма уровней сформированности фонематического слуха у детей-инофонов старшего дошкольного возраста в начале эмпирической работы

В результате диагностики обнаружено, что из 16 обследованных респондентов 10 детей (62,5%) имеют низкий уровень сформированности фонематического слуха у детей-инофонов старшего дошкольного возраста, у 4 инофонов (25%) данная функция сформирована на среднем уровне и у двух инофонов (12,5%) выявлен высокий уровень.

По результатам проведенного констатирующего исследования можно сказать, что у детей-инофонов старшего дошкольного возраста обнаруживается достаточно большое количество ошибок и трудности при:

- выделении начального ударного гласного из слова;
- выделении безударных гласных;
- выделении безударного звука в конце слова;
- выделении согласного звука;
- узнавании звука в парах звуков (например, с-з);
- слиянии звуков в слоги по образцу логопеда;
- составлении слов из звуков, данных в правильной последовательности;
- определении последовательности звуков в слове;

- определении места звука в слове.

Таким образом, на основании проведенных исследований мы пришли к выводу, что фонематический слух у испытуемых детей-инофонов развит недостаточно. Результаты диагностики подтвердили актуальность темы нашего исследования и необходимость специальной коррекционной работы по развитию фонематического слуха у детей-инофонов старшего дошкольного возраста. Данная логопедическая работа, согласно гипотезе, будет эффективной, если:

- она строится с учетом результатов обследования фонематического слуха детей-инофонов по общепринятой методике логопедического обследования, проведенного на родном для детей языке;
- в отборе ее содержания учитываются характерные нарушения фонематического слуха детей-инофонов вследствие языковой интерференции;
- используются средства, нацеленные на последовательную коррекцию и развитие слуховой памяти и слухового внимания (в т.ч. на фонетическом материале); произношения смешиваемых групп звуков; способности слышать отдельные звуки в речевом потоке, определять их место в словах, синтезировать в слоги и слова.

В следующей части работы мы постараемся проверить гипотезу и доказать наши предположения.

Коррекционно-развивающая работа над фонематическим слухом детей-инофонов старшего дошкольного возраста

Анализ результатов проведенного теоретического и диагностирующего исследования позволил нам подобрать материалы для эмпирической работы. Она решала две основные задачи: проверка верности выдвинутой гипотезы исследования и улучшение состояния фонематического слуха детей-инофонов.

На формирующем этапе исследования в отборе содержания и средств мы опирались на коррекционную программу по развитию фонематического слуха автора Е. В. Колесниковой, но дополнили ее материалами и заданиями с учетом специфики речи и других познавательных функций детей-инофонов старшего дошкольного возраста. При разработке собственной программы мы учитывали системный, комплексный, личностный и деятельностный подходы в развитии детей. Системный подход позволил нам рассматривать пути освоения ребенком культуры целостно, в единстве сознания, деятельности, во взаимосвязи всех компонентов образовательного процесса. Личностный подход позволил нам рассматривать процесс обучения детей грамоте в свете концепции развития целостной личности с учетом этапов и закономерностей, психофизиологических особенностей детей, их потребностей. Мы учитывали особенности слухового восприятия и произношения детей-инофонов вследствие языковой интерференции. Деятельностный подход позволил рассматривать инофона как субъект разнообразных видов деятельности, особое значение среди которых занимает игра как ведущий вид деятельности. В игре, игровой ситуации созрели познавательные процессы, потребности, интересы и произошло становление личностной готовности детей к школе. Поэтому программа реализовалась нами в доступной и интересной форме: дидактических играх и упражнениях с использованием наглядного материала.

Разработанная нами программа также включала в себя широкое использование нами различного словесного и иллюстративного материала: стихи, потешки, загадки, пословицы и поговорки, словесные игры и упражнения, веселые рисунки, создающие эмоцио-

нальный фон. Интерес к занятию и мотивационная направленность деятельности помогли нам сформировать самоконтроль и самооценку инофона.

Коррекционно-развивающая работа длилась с октября 2022 г. по январь 2023 г. Мы разделили 16 обследованных детей-инофонов на 2 примерно равные группы- экспериментальную группу (ЭГ) и контрольную группу (КГ), куда были определены:

- по одному инофону с высоким уровнем развития фонематического слуха и высоким уровнем сформированности базовых функций для выделения и узнавания звука в потоке речи

- по два инофона со средним уровнем;

- по пять детей-инофонов с низким уровнем.

Таким образом, в эмпирической коррекционно-развивающей работе участвовали 8 детей-инофонов старшего дошкольного возраста, у которых на момент начала исследования было логопедическое заключение: 4 респондента с ФНР, 4 респондента с ФФНР. С детьми проводилась групповая и индивидуальная работа. Приоритетной формой организации детей на занятиях являлось объединение их в малые группы по 2–4 ребенка или индивидуальные занятия. Это позволило удовлетворить стремление детей к общению, совместным действиям и эмоциональным переживаниям, с одной стороны, и учитывать индивидуальные особенности речи и познавательных процессов, с другой.

Формирование фонематического слуха детей-инофонов состояла из следующих этапов:

Подготовительный этап.

1. Активизация состояния артикуляции звуков и коррекция звукопроизношения детей-инофонов. Детям объяснялось, что при произношении гласных звуков воздух свободно проходит через рот, ничто нам не мешает, ни губы, ни зубы, ни язык. Гласные звуки можно произнести протяжно, пропеть. Далее с детьми проводили исследование: им предлагали «спеть песню». Мы говорили: «Послушай, как споешь эту песню звук А. (Поешь песню, но вместо слов только звук А): Вот поет эту песню звук О, а теперь покажи, как будет петь У, И, Ы, Э. Давай пойдем в гости к согласным звукам. Попробуем послушать их, как они пытались петь. У согласных петь не получается. Не умеют согласные петь». Гласные и согласные звуки фиксировались цветными фишками (Игра «Мячик мы ладошкой "стук"», игра «Гласный звук услышат ушки, мяч взлетает над макушкой», игра «Стучалочка». Звуки я сказать хочу и по мячику стучу, игра «Парус», «Прогони комарики», «Прикусывание кончика языка», «Лошадка»).

2) Тренировка в различении высоты, силы, тембра голоса (Игра «Три медведя», игра «Громко или тихо?», игра «Кто говорит?»).

3) Развитие слухового восприятия, внимания слуховой памяти (узнавание и запоминание неречевых звуков). Активизация слухового восприятия, внимания и слуховой памяти на неречевых звуках осуществлялась за счет следующих игровых упражнений: «Ну - ка прислушайся», «Что за шум?».

Основной этап.

1) Формирование представления о звуке как единицы речи. Формирование представлений о звуке и других фонематических единицах начинали с формирования представления о слове. Педагог сначала объяснял детям, что они произносят слова, дал пример называния словом предмет, действие, признак. Затем педагог интонировал каждый звук в составе коротких слов и объяснял, что он произносит отдельный звук. После

этого выполнялись игровые упражнения: игра «Звук или слово?», игра «Повтори только звук»

2) Тренировка в узнавании звука в потоке отдельных звуков, в слогах и словах: упражнение «Поймай звук», упражнение «Протяни звук». На этом этапе мы учли трудности, которые мы выделили в ходе констатирующей диагностики и поэтому на формирующем этапе тренировали детей-инофонов в: выделении начального ударного гласного из слова («Утки и окуни»), выделении безударного гласного звука из слова ("Дружные звуки"), выделении согласного звука из слова («Скажи сколько звуков», игра «Чья команда победит?», «Назови конец слова»; узнавании звука в парах звуков (Упражнение «Скажи, как я»). Нашей задачей здесь являлось то, что мы ознакомили детей-инофонов с буквами и тренировали в сопоставлении буквы со звуком, например, слог ТА и звуки [ТА] или слог БА и звуки [БА]. Мы прочитывали их детям-инофонам и вместе с ними думали, какой звук обозначает какая буква.

Заключительный этап.

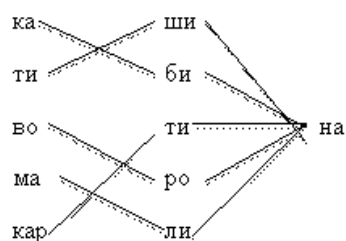
1) Обучение детей-инофонов звуковому анализу:

- **определение места звука в слове.** Согласные звуки выделяются двумя приёмами:

1). Согласные звуки смычно-проходные [М], [Н], [Л] и щелевые [С], [З], [Ш], [Ж], [Ф], [В], [Х] – выделяются длительностью (протяжностью) произнесения; 2). Согласные звуки смычные (взрывные) - [П], [Б], [Т], [Д], [К], [Г] – выделяются громким, подчёркнутым произнесением. При обучении выделению звука в слове необходимо учитывать следующий порядок: 1). Сначала обучаем выделению ударного гласного звука в начале слова

(ОСЫ, УТКА, УДОЧКА, ОБЛАКО); 2). Затем определяем первый гласный звук в безударной позиции (АКУЛА, ИГОЛКА, АПЕЛЬСИН – обратите внимание на подбор слов: произнесение слова должно совпадать с написанием). 3). Затем выделяем и определяем согласный звук в конце слова. (Изготавливаем на каждого ребёнка схемы определения звука в слове). Сначала определим, какие звуки можно брать для данного этапа работы. Конечно, те звуки, которые проговаривают все дети. Это [П], [М], [Т], [К], [Н], [Х], [Ф]. Рекомендуется не брать звуки [Б], [Д], [В], [Г], так как эти звуки в конечной позиции оглушаются и дети-инофоны делают ошибки.

- **определение последовательности звуков в слове.** Закрепление умения определять количество и последовательность звуков детям предлагали через ряд игровых упражнений: «Звуковая линейка», Упражнение «Цифровой ряд». Перед каждым ребёнком ряд цифр (1 – 5). Услышав слово, дети ведут пальцем от цифры к цифре, произнося последовательно все звуки. Цифру, обозначающую последний звук слова, выдвигают из ряда, говоря, например: «В этом слове 4 звука». Затем дети определяют место заданного звука, указывают предыдущий и последующий звуки. В заключении дети еще раз произносят слово - сливают звуки по цифрам.



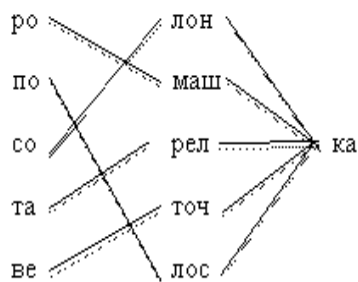
носят слово - сливают звуки по цифрам.

2) Обучение звуковому синтезу:

- **слияние звуков в слоги по образцу логопеда.**

Игра «Ниточки». Тренировка в звуковом синтезе. Это упражнение выполнялось уже с читающими детьми. Если дети не умели читать, они повторяли за логопедом.

- составление слов из звуков, данных в правильной последовательности



Нами активно использовались загадки, содержание и тематика которых значительно расширилась, – это загадки о транспорте, животных, птицах, о предметах окружающего мира и др. В этих загадках повторялись определённые звуки, дети отгадывали загадки, потом пытались определить, какой звук чаще звучит.

С (СЬ):

Целый день «уа-уа»,
Вот и все её ... (слова).
Верещунья, белобока,
А зовут её ... (сорoka).

(Е. Благинина)

(В. Крeмнев)

Ц:

И сказали блюда:
- Надо бы ... (вернуться)!
Не хотел котенок мыться,
Убежал он из ... (корытца).

(К. Чуковский)

(С. Маршак)

Ш:

Я рубашку сшила мишке,
Я сошью ему ... (штанишки).
В праздники на улицах
В руках у детворы
Горят, переливаются
Воздушные ... (шары).
Красные щечки, пестрые платочки,
Хлопают в ладошки, веселые ... (матрёшки).

(З. Александрова)

(Я. Аким)

(Н. Френкель)

Ж:

И бежит Айболит к бегемотикам,
И хлопает их по ... (животикам).
Лежебока рыжий кот
Отлежал себе ... (живот).

(К. Чуковский)

(Р. Рашидов)

Л (ЛЬ):

Уронили мишку на пол,
Оторвали мишке ... (лапу).
На скамейке у ворот,
Лена горько слезы ... (льет).

(А. Барто)

(С. Маршак)

Р (РЬ):

В реке большая драка –
Поссорились два ... (рака).

(Р. Сеф)

Отгадывание загадок развивает образное мышление, речь-объяснение, внимание, память.

Считаем, что предлагаемые задания и другие средства в эмпирической работе, помогли нам: снять трудности в подборе дидактического материала; контролировать и корректировать уровень развития фонематического слуха каждого ребенка; наладить доверительные отношения с детьми и, что особенно важно, с малоконтактными, наименее активными, застенчивыми детьми.

Планирование занятий по развитию фонематического слуха детей-инофонов старшего дошкольного возраста, упражнения и игры на развитие фонематического слуха представлены в приложении 2.

Таким образом, мы организовали и провели коррекционно-развивающую работу, направленную на развитие фонематического слуха детей-инофонов старшего дошкольного возраста.

Дети-инофоны познакомились со звучащим словом, его протяженностью, с его основной единицей – звуком; овладели способами интонационного выделения звука в слове. Дети тренировались в звуковом анализе и синтезе: называли слова с заданным звуком; усвоили смыслоразличительную функцию звука, выделяли гласные и согласные звуки, узнавали их среди похожих фонем. Дети-инофоны сравнивали слова по количественному и качественному звуковому составу, учились сливать звуки.

Проведя логопедическую коррекционно-развивающую работу по развитию фонематического слуха у детей-инофонов старшего дошкольного возраста, мы отметили, что коррекционный процесс требует длительных упражнений с многократным повторением, и не рекомендуется переходить к следующим занятиям, пока не освоены предыдущие знания и умения детьми-инофонами.

Было замечено, что к концу реализации коррекционной программы почти все дети лучше овладели произношением звуков русского неродного языка. Однако некоторым инофонам, у которых наблюдается нечеткое произношение свистящих, шипящих и сонорных, все еще необходима дополнительная помощь логопеда. Также дети стали лучше различать звуки, меньше делать ошибок в узнавании фонем.

Для подтверждения эффективности проделанной работы была проведена контрольная диагностика, которая представлена в следующем параграфе.

Анализ и обобщение результатов эмпирической работы

После окончания эмпирической работы нами была проведена контрольная диагностика для определения уровня развития фонематического слуха у детей-инофонов старшего дошкольного возраста с целью анализа результатов проделанной работы.

Цель контрольного этапа эмпирического исследования состояла в проверке содержания и верности средств развития фонематического слуха у детей-инофонов старшего дошкольного возраста, отобранными в соответствии с теоретическими положениями.

Для обследования фонематического слуха **на контрольном этапе исследования** использовались аналогичные констатирующему этапу методики:

- диагностические материалы по исследованию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста авт. Н. И. Дьяковой;
- экспресс-обследование фонематического слуха и готовности к звуковому анализу у детей дошкольного возраста авт. В.В. Коноваленко, С. В. Коноваленко.

Дополнительно использовались диагностирующие материалы Л. Ф. Спировой и Л. С. Волковой.

Критериями оценки фонематического слуха являлись: состояние артикуляции, состояние звукопроизношения, качество слухового восприятия, слухового внимания, слуховой памяти, различение высоты, силы, тембра голоса, представление о звуке как единицы речи, способность узнавания звука в потоке отдельных звуков, в слогах, словах, умение элементарного звукового анализа и синтеза.

Показателями состояния фонематического слуха являлось качество и самостоятельность выполнения действий по каждому критерию.

На контрольном этапе исследования мы выделили следующие этапы диагностики:

- 1) определение состояния артикуляции;
- 2) оценка состояния звукопроизношения;
- 3) оценка слухового восприятия, внимания слуховой памяти (узнавание и запоминание неречевых звуков);
- 4) оценка различения высоты, силы, тембра голоса;
- 5) определение уровня сформированности представления о звуке как единицы речи;
- 6) оценка способности узнавания звука в потоке отдельных звуков, в слогах, словах;
- 7) определение степени сформированности навыков элементарного звукового анализа;
- 8) оценка способности синтезировать отдельные звуки в слоги, звуки в словах.

Обработка данных обследования на контрольном этапе исследования осуществлялась согласно требованиям экспериментальной науки.

Количественные результаты диагностики представлены в гистограмме (рисунок 3).



Рисунок 3 - Гистограмма уровней сформированности базовых функций для выделения и узнавания звука в потоке речи у детей-инофонов старшего дошкольного возраста, экспериментальной группы на конец исследования в %

В результате диагностики в экспериментальной группе (ЭГ) выявлено, что:

- 3 инофона имеют низкий уровень базовых функций для выделения и узнавания звука в потоке речи у детей-инофонов старшего дошкольного возраста (37,5%). Эти данные, по сравнению с начальным констатирующим исследованием, где было 5 инофонов (62,5%) на низком уровне, изменились на 25% (2 респондента). На низком уровне остались 3 респондента, что составляет 37,5%.

- у 3 детей-инофонов данное умение сформировано на среднем уровне (37,5%), что изменилось на 1 респондента (12,5%), по сравнению с результатами констатирующего исследования. Так как из нижнего уровня перешли 25% испытуемых и ушел 1 респон-

дент (12,5%) на высокий уровень, осталось на среднем уровне 3 респондента, что составляет 37,5%.

- у 2 инофонов – на высоком уровне (25 %). Здесь изменения произошли только на 12,5% (1 респондент). На высоком уровне находятся 2 респондента и составляют 25%.

Динамика сформированности базовых функций для выделения и узнавания звука в потоке речи у детей-инофонов старшего дошкольного возраста ЭГ представлена на гистограмме (рис. 4).

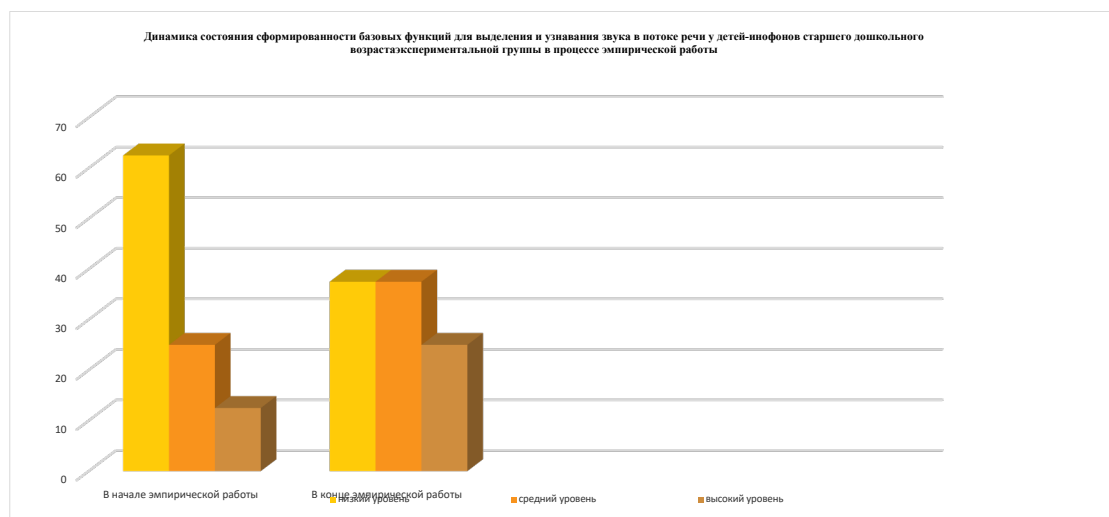


Рисунок 4 - Гистограмма динамики состояния сформированности базовых функций для выделения и узнавания звука в потоке речи у детей-инофонов старшего дошкольного возраста экспериментальной группы в процессе эмпирической работы

Сравнительный анализ показателей уровня развития базовых функций для выделения и узнавания звука в потоке речи у детей-инофонов старшего дошкольного возраста позволяет определить динамику в становлении данных функций у участников эмпирической работы. В результате коррекционно-развивающей работы произошли следующие положительные изменения в развитии фонематического слуха у детей-инофонов старшего дошкольного возраста экспериментальной группы:

- 2 респондента (25%) перешли с низкого уровня сформированности базовых функций для выделения и узнавания звука в потоке речи у детей-инофонов старшего дошкольного возраста на средний уровень, высокий уровень базовых функций для выделения и узнавания звука в потоке речи у детей-инофонов старшего дошкольного возраста

– на среднем уровне произошли количественные и качественные изменения, появилось 2 респондента (25 %) и ушел на высокий уровень 1 испытуемый (12,5%).

На высоком уровне находятся 2 респондента, что составляет 25%.

Далее нами на контрольном этапе было проведено повторное исследование сформированности фонематического слуха у детей-инофонов старшего дошкольного возраста на конец эмпирической работы. При исследовании мы использовали те же методики, что и на констатирующем этапе исследования.

В результате контрольной диагностики в экспериментальной группе (ЭГ) нами было выявлены результаты, которые представлены на рисунке 5.

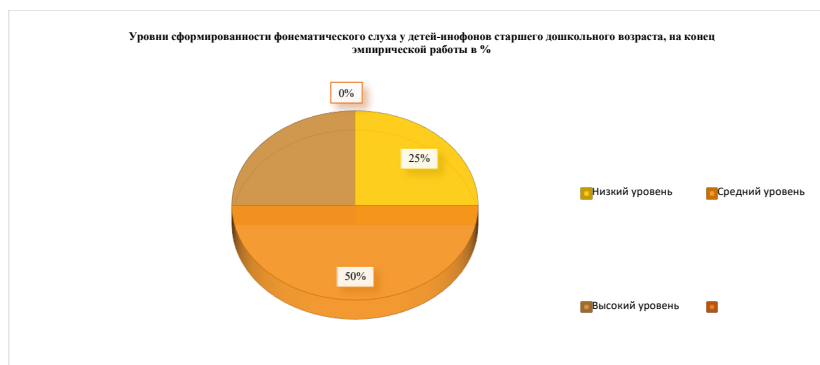


Рисунок 5 - Гистограмма уровней сформированности фонематического слуха у детей-инофонов старшего дошкольного возраста, экспериментальной группы на конец исследования в %

На основании результатов сформированности фонематического слуха у детей-инофонов старшего дошкольного возраста на конец эмпирической работы (рис. 5) мы можем сделать выводы о том, что:

- 2 инофона имеют низкий уровень сформированности фонематического слуха у детей-инофонов старшего дошкольного возраста на конец эмпирической работы, что составляет 25% респондентов,
- у 4 детей-инофонов данное умение сформировано на среднем уровне (50%);
- у 2 инофонов – на высоком уровне (25 %) сформирован фонематический слух.

Таким образом мы можем проследить динамику сформированности фонематического слуха у испытуемых детей-инофонов на конец эмпирической работы. Она представлена в гистограмме (рис.6).

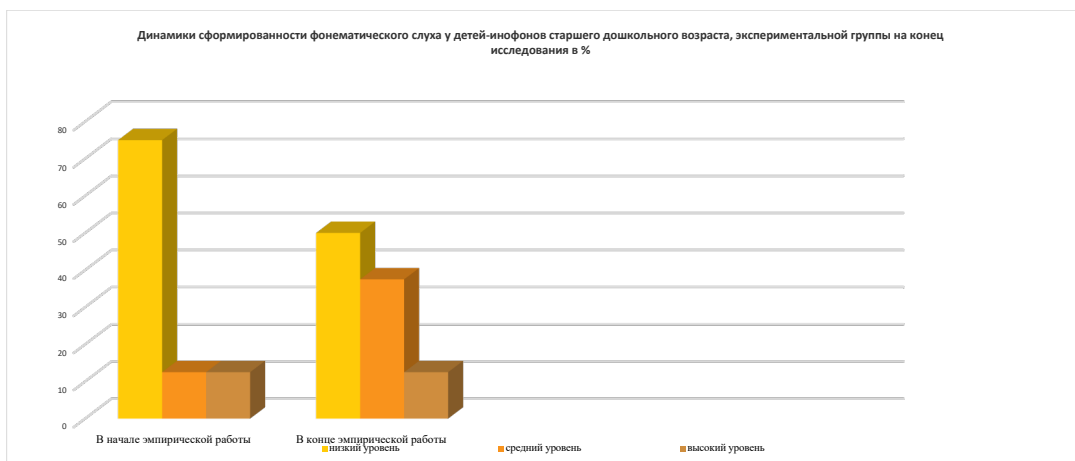


Рисунок 6 - Гистограмма динамики сформированности фонематического слуха у детей-инофонов старшего дошкольного возраста, экспериментальной группы на конец исследования в %

В результате диагностики обнаружено, что из 8 обследованных респондентов на начало исследования 5 детей-инофонов (62,5 %) имели низкий уровень сформированности фонематического слуха у детей-инофонов старшего дошкольного возраста, на конец эмпирического исследования стало 25%, что повысилось на 37,5%.

На начало исследования у 3 инофонов (37,5%) данное умение было сформировано на среднем уровне, а на конец исследования стало 50%, что на 12,5% больше прежних результатов.

В результате исследований у двух инофонов (25%) выявлен высокий уровень сформированности фонематического слуха. Этот показатель увеличился на 12,5%.

Таким образом, по результатам выполненных заданий контрольной диагностики, можно сказать следующее:

- с определением звука в начале слова, все дети справились самостоятельно, точно, без ошибок;
- определение звука в конце слова, вызвало затруднения у испытуемых, но уже в меньшей степени, чем при констатирующей диагностике;
- на узнавание (разграничение) согласных звуков б-п, с-з дети справились с меньшими затруднениями, чем на констатирующей диагностике.
- задание, на определение места ударного гласного в слове (начало, середина, конец), не у кого из испытуемых не вызвало затруднения;
- при определении места согласного звука в слове (начало, середина, конец) – самостоятельно и без ошибок справились два испытуемых.

Детей в ЭГ, допускающих определенное число ошибок, стало меньше по сравнению с констатирующей диагностикой, но они есть и это связано с тем, что, к сожалению, данные дети пропустили определённое количество фронтальных занятий эмпирической коррекционно - развивающей работы по причине болезни, не выполняли индивидуальные задания в полном объеме, и возможности восполнить недостающую работу с ними не было. Необходимо отметить, что участники ЭГ, если совершали ошибки, могли исправить их с помощью педагога.

Изменения в сформированности базовых функций для выделения и узнавания звука в потоке речи у детей-инофонов старшего дошкольного возраста произошли и в контрольной группе (КГ), с которой занимался логопед учреждения по традиционной программе, но они менее значительные.

Динамика состояния сформированности функций для выделения и узнавания звука в потоке речи у детей-инофонов старшего дошкольного возраста контрольной группы в процессе эмпирической работы и динамика сформированности фонематического слуха у детей-инофонов старшего дошкольного возраста контрольной группы представлены на соответствующих гистограммах (рис.7 и рис.8).

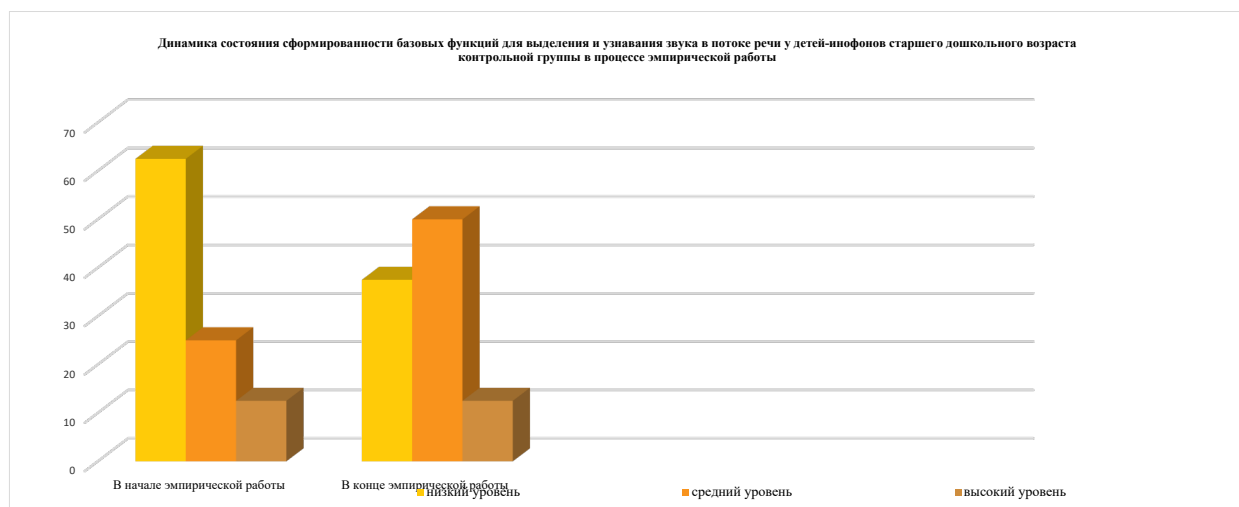


Рисунок 7 - Гистограмма динамики состояния сформированности базовых функций для выделения и узнавания звука в потоке речи у детей-инофонов старшего дошкольного возраста контрольной группы в процессе эмпирической работы, в %

Подробный анализ состояния сформированности базовых функций для выделения и узнавания звука в потоке речи у детей-инофонов старшего дошкольного возраста каждого испытуемого КГ по результатам контрольной диагностики представил нам следующие данные:

– на низком уровне на конец исследования в КГ стало 25% респондентов, что составляет 2 инофона. По сравнению с предыдущими показаниями наблюдается положительная динамика с 62,5% на 25%. Эффективность традиционной программы логопеда учреждения сформированности функций для выделения и узнавания звука в потоке речи у детей-инофонов старшего дошкольного возраста составляет 37,5%. На среднем уровне мы наблюдаем положительную тенденцию и изменение на 25%, по сравнению с констатирующим срезом. На высоком уровне изменений не произошло.

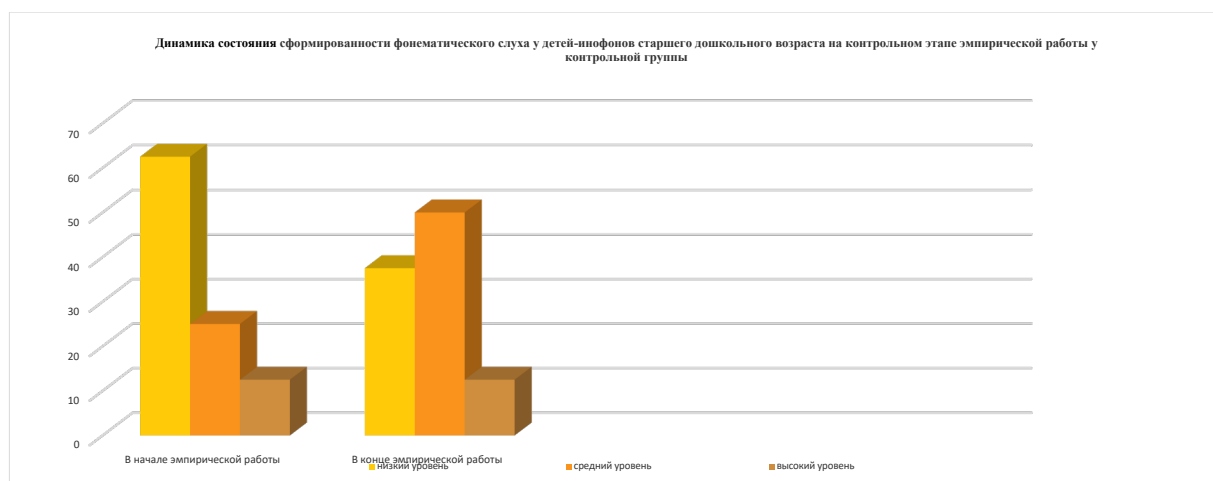


Рисунок 8 - Гистограмма динамики сформированности фонематического слуха у детей-инофонов старшего дошкольного возраста на контрольном этапе контрольной группы в процессе эмпирической работы

Подробный анализ состояния сформированности фонематического слуха у детей-инофонов старшего дошкольного возраста на контрольном этапе контрольной группы в процессе эмпирической работы представил нам следующие данные:

- на низком уровне на конец исследования в КГ стало на 25% респондентов меньше, что составляет 2 инофона. По сравнению с предыдущими показаниями наблюдается положительная динамика с 62,5% на 25%. Эффективность традиционной программы логопеда учреждения сформированности фонематического слуха у детей-инофонов старшего дошкольного возраста на контрольном этапе контрольной группы в процессе эмпирической работы составляет 37,5%. На среднем уровне мы наблюдаем положительную тенденцию и изменение на 25%, по сравнению с констатирующим срезом, что говорит о том, что 4 респондента находятся на среднем уровне. На высоком уровне изменений не произошло.

Количественный и качественный анализ данных контрольной диагностики позволил сделать вывод о положительной динамике в развитии фонематического слуха у большинства инофонов экспериментальной группы и о значительных улучшениях его состояния по сравнению с детьми контрольной группы. Количество детей ЭГ с высоким уровнем сформированности базовых функций для выделения и узнавания звука в потоке речи и уровнем фонематического слуха увеличилось на 12,5%, в среднем уровне увеличилось

на 25 %. В КГ увеличилось только количество обучающихся со средним уровнем развития фонематического слуха на 25 %.

Результаты диагностики свидетельствуют о решении основных задач программы эмпирической коррекционно-развивающей работы. Итоги эмпирической коррекционно-развивающей работы позволяют нам предположить, что отобранное содержание и использованные средства логопедической работы, отобранные с учетом исходного состояния фонематического слуха детей-инофонов, этапов становления данной способности, специфики речевого и психического развития детей, являются достаточно эффективными. Таким образом, гипотезу исследования можно считать верной.

В общеобразовательных организациях, в частности в детских садах, дети-инофоны сталкиваются с проблемой успешной коммуникации и взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Это объясняется тем, что старшие дошкольники-инофоны обладают низким уровнем знания русского языка. Однако возникает еще одна проблема – овладение данными детьми в дальнейшем письменной речью, что требует определённого уровня сформированности фонематического слуха. Одна из причин перечисленных проблем заключается в том, что у детей-инофонов нарушается формирование фонематических процессов. В связи с этим, возникает необходимость коррекции и развития фонематического слуха у них уже в старшем дошкольном возрасте.

После анализа специальной литературы по проблеме исследования нами было организовано и проведено эмпирическое исследование. Диагностики и коррекционная работа по развитию фонематического слуха у детей-инофонов старшего дошкольного возраста проходили на базе логопедического пункта МДОУ № 67 "Поляночка" г. Калуги. В исследовании принимали участие 16 детей-инофонов старшего дошкольного возраста (5–6 лет). Из них в последующем 8 детей составили экспериментальную группу и 8 детей контрольную группу. Коррекционную работу мы проводили с экспериментальной группой.

Анализ результатов проведенного теоретического и диагностирующего исследования позволил нам подобрать материалы для эмпирической работы. Она решала две основные задачи: проверка верности выдвинутой гипотезы исследования и улучшение состояния фонематического слуха детей-инофонов. В основе коррекционной работы лежали положения о том, что произнесение звуков – результат согласованной работы всех отделов речедвигательного аппарата – это фонетическая сторона речи. Способность различать и дифференцировать фонемы родного языка – это и есть фонематическая сторона речи. Обеспечение фонематической стороны речи происходит с помощью правильной работы речеслухового анализатора. На основе фонематического слуха формируется умение детей определять наличие или отсутствие звука в слове, определять позицию звука в слове, определять линейную последовательность звуков и их количество. То есть на основе фонематического слуха формируется фонематическое восприятие – важнейший процесс в дальнейшем речевом развитии детей. Развитие фонематического слуха имеет большое значение для овладения навыками чтения и письма, положительно влияет на становление всей речевой системы дошкольника, а также закладывает основы успешного обучения в школе.

На формирующем этапе исследования в отборе содержания и средств мы опирались на коррекционную программу по развитию фонематического слуха автора Е. В. Колесниковой, но дополнили ее материалами и заданиями с учетом специфики речи и других познавательных функций детей-инофонов старшего дошкольного возраста.

С детьми проводилась групповая и индивидуальная работа. Приоритетной формой организации детей на занятиях являлось объединение их в малые группы по 2–4 ребенка или индивидуальные занятия. Это позволило удовлетворить стремление детей к общению, совместным действиями эмоциональным переживаниям.

Количественный и качественный анализ данных контрольной диагностики позволил сделать вывод о положительной динамике в развитии фонематического слуха у большинства инофонов экспериментальной группы и о значительных улучшениях его состояния по сравнению с детьми контрольной группы. Количество детей ЭГ с высоким уровнем сформированности базовых функций для выделения и узнавания звука в потоке речи и уровнем фонематического слуха увеличилось на 12,5%, со средним уровнем увеличилось на 25 %. В КГ увеличилось только количество обучающихся со средним уровнем развития фонематического слуха на 25 %.

Анализ результатов эмпирической коррекционно-развивающей работы позволяют нам предположить, что предлагаемое содержание и средства логопедической работы, отобранные с учетом исходного состояния фонематического слуха детей-инофонов, этапов становления данной способности, специфики речевого и психического развития детей, являются достаточно эффективными. Таким образом, цель исследования нами достигнута, задачи решены.

Согласно гипотезе исследования мы доказали, что логопедическая работа по развитию фонематического слуха у старших дошкольников-инофонов эффективна, если:

- она строится с учетом результатов обследования фонематического слуха детей-инофонов по общепринятой методике логопедического обследования.
- в отборе ее содержания учитываются характерные нарушения фонематического слуха детей-инофонов вследствие языковой интерференции;
- используются средства, нацеленные на последовательную коррекцию и развитие слуховой памяти и слухового внимания (в т.ч. на фонетическом материале); произношения смешиваемых групп звуков; способности слышать отдельные звуки в речевом потоке, определять их место в словах, синтезировать в слоги и слова.

Список литературы

1. Алиева Б. Б. Фонетическая интерференция и ее причины [Электронный ресурс] //World science. М., 2018. № 7 (35). 200–350 с. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskaya-interferentsiya-i-ee-prichiny> (дата обращения: 14.12.2022).
2. Бондарева Л. В. Фонематический слух как средство развития аудитивной компетенции [Электронный ресурс] //Известия вузов. Северо-Кавказский регион. М., 2006. № S12. 200–350 с. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskaya-interferentsiya-i-ee-prichiny> (дата обращения: 14.12.2022).
3. Викжанович С. Н. Специфика речевого развития детей-инофонов [Электронный ресурс] // МНИЖ. 2016. М., 2016. № 4-3 (46). 189-190 с.– ISSN 2219-5467– URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskaya-interferentsiya-i-ee-prichiny> (дата обращения: 20.12.2022).
4. Воеводина И. Н. Народные игры как средство включения детей-инофонов в образовательную деятельность. Дошкольное и начальное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. М.: Педагогика, 2022. 55–57 с.
5. Волкова Л. С. Логопедия. М.: Просвещение, 1989. 528 с.

6. Гвоздев Н. А. Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-Пресс, 2007. 187 с.
7. Глушко Н. Ю., Байзигитова З. Г., Олару Э. Д. Усвоение русской речи детьми-инофонами в ДОУ / Альманах мировой науки. Москва, 2015. № 1–2 (1). 58–59 с.
8. Голубева Г. Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи. СПб.: Союз, 2000. 124 с.
9. Данелян Е. Г. Причины возникновения ошибок в русской речи детей-инофонов. Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве. Сборник научных трудов по материалам Международной научной конференции. / Под редакцией Т. В. Бабушкина, Е. Г. Милюгина. М., 2019., № 8. 169–171 с.
10. Данелян Е. Г. Работа по развитию словаря детей-инофонов в подготовительных группах Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. М., 2014. № 4. 100–106 с.
11. Дорошенко Е. Д. Особенности работы с детьми-инофонами. Социально-культурная, экономическая социализация и адаптация обучающихся мигрантов и коренной молодежи в России и зарубежных странах. Материалы Седьмой региональной научно-практической конференции с международным участием. М., 2018. №6. 210–214 с.
12. Дьякова Н. И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников. М.: Сфера, 2010. — 64 с.
13. Ильина А. Ю. Дети-инофоны как актуальная проблема логопедии. Взгляд молодых исследователей на актуальные проблемы современности. сборник тезисов XV научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. М., 2017. № 6. 94–96 с.
14. Касенова Н. Н. Работа с детьми мигрантов в образовательных организациях. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Новосибирский государственный педагогический университет. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. –198 с.
15. Коновалова Н. И. Аспекты изучения речевой деятельности детей-инофонов. Динамика языковых и культурных процессов в современной России. М., 2016. №5. 684–688 с.
16. Кулехова А. М. Формирование фонетических навыков при работе с детьми-инофонами. Гуманитарные и социальные науки. Москва, 2019. № 19. 39–42 с.
17. Ларкович М. Е. Интерактивные методы формирования коммуникативной компетенции детей-инофонов. Тюмень: Аксиома, 2014., 80 с.
18. Ларкович М. Е. Особенности дополнительных коррекционно-развивающих программ обучения русскому языку детей-инофонов. Филологическое образование в российско-европейском образовательном пространстве. Сборник статей Международной научной интернет-конференции, проходившей в рамках года науки и культуры Россия-ЕС. Москва, 2014. № 5. 203–205 с.
19. Лещенко С. Г. Проблемы вербального общения детей-инофонов в условиях билингвизма. Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2021. Чебоксары, 2021. 90–93 с.
20. Лещенко С. Г. Специфика речевого развития детей-инофонов в билингвальной среде [Электронный ресурс] // Личностные и ситуационные детерминанты поведения и деятельности человека. Материалы Международной научно-практической конферен-

ции. 2021. Донецк, 2021. 131–135 с. 2021, № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-rechevogo-razvitiya-detey-inofonov> (дата обращения: 14.11.2022).

21. Нуждина О. А., Емелина Л. Б., Новоселова А. Н. Работа с родителями детей-инофонов дошкольного возраста [Электронный ресурс] // М., 2019. 325 с. — URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21510261_953964061.pdf. (дата обращения: 20.11.2022).

22. Привалова С. Е. Фонетические особенности речевого развития дошкольников в условиях двуязычия [Электронный ресурс] // М., 2018. 236 с. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskie-osobennosti-rechevogo-razvitiya-doshkolnikov-v-usloviyah-dvuyazychiya> (дата обращения: 12.11.2022).

23. Семенова И. В. Логопедическое сопровождение детей-инофонов в условиях инклюзивной среды. Вестник научных конференций. М., 2022. № 2 (19). 135–138 с.

24. Титова А.В. Методы и приемы развития речи детей-инофонов. XIX Масловские чтения. Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции. Науч. редактор Н. А. Шевченко. Мурманск, 2021. № 2 (19). 179–183 с.

25. Филичева Т. Б., Орлова О. С., Туманова Т. В. Актуальные проблемы дифференциальной диагностики речевых нарушений у детей-инофонов. Дефектология. М., 2017. № 2. 22–33 с.

26. Фокин А. А., Чотчаева М. Ю., Глушкова Н. Г., Кузнецова Т. Б., Луговая Е. А., Морозова А. В., Рябченко Н. Н., Санькова А. А., Трембикова А. А., Печенюк А.Н. Методика развития коммуникативных навыков детей-инофонов средствами онтолингвистики. Ставрополь, 2019. 166 с. ISBN 978-5-9596-1607-6.

27. Шайхутдинова А. В. Видеофильм в обучении русскому языку детей-инофонов. Русский язык в XXI веке: исследования молодых. Материалы VII международной научной студенческой конференции. 2020. 164 с.

28. Шихалева В. Н. Освоение детьми-инофонами русского языка в ДОУ [Электронный ресурс] // М., 2019. 209 с. URL: <https://uchitelya.com/pedagogika/174605-osvoenie-detmi-inofonami-russkogo-yazyka-v-dou.html> (дата обращения: 25.11.2022).

2.2. Полилингвальная интернет-олимпиада как интерактивная форма повышения интереса к изучению родного языка

Полилингвальное образование – это образование будущего, которое помогает в подготовке интеллектуального потенциала для отраслей республики и дает возможность подготовить конкурентоспособных выпускников, соответствующих требованиям современного общества.

Поскольку родной язык является основой всей духовной культуры народов республики, внимание к сохранению и развитию родного языка возложено на национальные органы власти Республики Башкортостан, а системе образования отводится важная роль.

Для эффективного развития преподавания родного языка необходимо найти новую форму мотивации к овладению родным языком и чтению на родном языке; внедрить современные технологии в образовательный процесс для повышения интереса к родному языку и литературе на родном языке. Важным фактором поддержания мотивации является использование родного языка в семейном общении, понимание учащимися исторических и

культурных ценностей родного языка, всестороннее национально-культурное образование для популяризации исторических и культурных ценностей родного языка, а также развитие образования и форм обучения с использованием родного языка и литература.

Посредством изучения родного языка необходимо не только сформировать способность к языковому общению, основанную на знании языка как социального явления и системы развития, но и овладеть богатством самого языка и сформировать язык, основанный на концепции национальной культуры.

Современное образование ставит перед собой задачу развития продуктивного полилингвизма в условиях общеобразовательных учреждений. Следовательно, школы призваны организовать полилингвальное образовательное пространство для реализации данной задачи.

Общественный полилингвизм относится к развитию нескольких языков в обществе, под индивидуальным – использование одним человеком нескольких языков. В то же время уровень развития видов речевой деятельности на разных языках может быть разным: человек может читать на одном языке и говорить на другом. Не обязательно знать языки на одном уровне.

Под понятием «полилингвальное пространство» мы представляем создание условий для приобщения к мировой культуре посредством нескольких языков, когда язык выступает не в роли предмета изучения, а в качестве способа постижения сферы специальных знаний, усвоения культурноисторического и социального опыта различных стран и народов.

Образовательный контент, направленный на развитие необходимых современных талантов, должен быть структурирован и разработан с помощью мультимедийных учебных материалов и современных средств коммуникации.

Мы считаем, что не только урок занимает важнейшее место в организации познавательной деятельности учащихся, в формировании и развитии предметных и ключевых компетенций. Применять современные образовательные технологии, создавать «ситуацию успеха», обеспечивать сохранение здоровья, то есть осуществлять развитие компетентности личности школьников можно и во внеурочной деятельности. Интернет-олимпиады – пример всестороннего развития ребенка. Формируя информационную, цифровую, коммуникативную и социальную компетентности учащихся школы, осуществляется развитие компетентности личности школьников, готовя их к успешной жизни в современном обществе.

В последние годы интернет-олимпиады пользуются все большей наибольшей популярностью среди учащихся и создают благоприятные условия для участников, так как:

- 1) олимпиадные задания направлены на то, чтобы ребенок самостоятельно принимал решения. Единственная трудность заключается в том, чтобы проявить логику, сообразительность и творческий подход;
- 2) разработчики олимпиадных заданий делают их простыми яркими и интерактивными, чтобы ребят заинтересовать;
- 3) каждый ребенок может принять участие в олимпиадах, независимо от успеваемости и уровня знаний, потому что эти задания в основном направлены на проверку и развитие сообразительности;
- 4) независимо от итогового балла, каждый учащийся получит сертификат, диплом или грамоту о прохождении олимпиады. Это простое решение помогло олимпийскому

движению стать полноценной культурой. Дети в школе больше не соревнуются друг с другом, а наблюдают за тем, как их оценки улучшаются год от года;

5) учителя могут использовать олимпиаду как дополнительный инструмент для привлечения детей к этой теме или позволить им обратить внимание на важные темы в обществе, такие как экология, здоровый образ жизни и правила дорожного движения.

Полат Е.С. отмечает, что при дистанционной форме обучения есть возможность сотрудничать с дистанционным образованием и продемонстрировать определенные коммуникативные навыки, возможность активно общаться с коллегами из разных школ региона, разных регионов страны и других стран мира; бесплатно получить необходимую информацию не только в школьных информационных центрах, но и в научных, культурных и информационных центрах по всему миру. Выскажите свое собственное независимое, но рациональное мнение по конкретному вопросу и получите возможность провести всестороннее исследование [3, с.71].

На сегодняшний день в образовании дистанционные олимпиады выступают как вариант школьным олимпиадам, которые проводятся в целях выявления и развития творческих способностей и интереса к научно-исследовательской деятельности учащихся, создания необходимых условий для поддержки одаренных детей, популяризации научных знаний. Основное внимание в очных школьных олимпиадах уделяется талантливому ученику со стороны учителя, который ограничен количеством участников на олимпиаду. И благодаря повышению уровня олимпиады заинтересованные школьники могут участвовать в дистанционных олимпиадах без предварительного отбора, что важно для объективного повышения самооценки ученика. Это особенно важно для тех, кто не участвовал в школьных олимпиадах в соответствии с возрастным ограничением – учеников 1-3 классов. В 5-6 классах Всероссийская школьная олимпиада проводится только на уровне образовательной организации.

Преимущество интернет-олимпиад заключается в:

- мотивации узнавать больше: школьной программы недостаточно для решения олимпиадных задач, следовательно нужно изучать предмет углублённо, читать книги и статьи по теме, разбираться в нюансах, видеть взаимосвязи;
- развитию умения творчески мыслить: постоянная работа над олимпиадными заданиями сделает ребёнка креативным, что востребовано в любой профессии;
- формировании умения организовать своё время: систематически занимаясь по составленному плану, ученик становится более организованным и продуктивным;
- расширении круга общения: участники олимпиадного движения это единомышленники, которым всегда есть о чём поговорить, обменяться знаниями, учебными лайфхаками и впечатлениями;
- доступности: в олимпиадах, конкурсах могут участвовать школьники с любым уровнем подготовки; дистанционная олимпиада позволяет принять участие в ней детям-инвалидам и детям с ограниченными возможностями (участие в очных олимпиадах для таких детей не всегда возможно);
- углубленном изучении школьных предметов, развивает их творческие способности;
- возможности создания психологического комфорта для всех участников олимпиады, находящихся в привычной для себя школьной (или даже домашней) обстановке, не вызывающей дополнительной стрессовой нагрузки;

- равенстве возможностей участников, обусловленное отсутствием у них психологических проблем, связанных с адаптацией к условиям места проведения соревнований.

Как отметила начальник МКУ отдел образования МР Калтасинский район Республики Башкортостан А.З. Зинурова: «Дистанционные олимпиады и конкурсы для детей нашей района – одна из форм дистанционных образовательных технологий, которая призвана подготовить школьника к интеграции и социализации в обществе, к работе в высоко конкурентной среде за счет повышения мотивации к познанию. Опыт показывает, что проведение олимпиад и конкурсов помогает не только выявлять одаренных школьников, но и развивать у ребят познавательный интерес к учению, формировать навыки самостоятельной учебной работы, что, безусловно, способствует саморазвитию личности, творческого потенциала учащихся» [1, с.134].

Новые образовательные стандарты предписывают учащимся участвовать в собственной этнической культуре и формировать культурные способности в процессе изучения родного языка на основе культурных методов.

Одним из направлений работы с филологически одаренными учащимися является привлечение их к участию в олимпиадах, в том числе и дистанционных. В рамках работы с филологически одаренными учащимися 5-7 классов нами разработана Полилингвальная интернет-олимпиада «Его Величество родное наше слово...», посвященная Международному дню родных языков. Ее цель – создать дополнительные условия для сохранения и развития языкового и культурного разнообразия и многоязычия в Республике Башкортостан и других субъектах Российской Федерации, повышения мотивации обучающихся к изучению и совершенствованию знания русского, башкирского, марийского и татарского языков.

Среди приоритетных задач, которые планировалось решить в ходе проведения полилингвальной олимпиады, можно выделить следующие:

- развитие многоязычного образования в рамках межкультурного общения;
- выявление, поддержка талантливых детей, говорящих на нескольких языках;
- формирование мотивации для изучения родного языка;
- создание условий для знакомства с объектами культурного наследия во всем мире.

Изучение русского языка и родного, изучение народной культуры, этикета, традиций и обычаев, пословиц и поговорок, грамотное культуроведческое преподавание всех разделов русского языка и родного способствуют нравственному и эстетическому воспитанию современной языковой личности. Полилингвальное образование формирует основу профессионального творчества личности, а утверждение личностной культуры творческого образа жизни помогает межличностным и социальным отношениям, знанию языка и адаптации студентов к культурной системе.

Нами разработана и проведена в феврале 2023 года Полилингвальная онлайн-олимпиада «Его Величество родное наше слово...», посвященная Международному дню родных языков для учащихся 5-7 классов образовательных организаций Республики Башкортостан на основе платформы дистанционного обучения Бирского филиала Уфимского университета науки и технологий.

Полилингвальная олимпиада, посвященная Международному Дню родных языков, включала задания на знание особенностей основных языков народов, проживающих на территории Республики Башкортостан, которая является полилингвальной, то есть многоязыковой и многокультурной.

Исторически сложилось, что Республика Башкортостан является многонациональной республикой, на территории которой проживают представители разных национальностей, среди которых большую часть составляют русские (36%), татары (25,4%), башкиры (29,5%), марийцы (2,6%) и др.

Республика Башкортостан – один из поликультурных регионов России. Проблема этнической идентичности всегда была связана с поликультурными районами с достаточно высоким уровнем межэтнических контактов. Межэтнические взаимодействия основаны на понимании,

толерантности к особенностям этнической идентичности и ее проявлениям. Вопрос этнических границ следует рассматривать через призму набора признаков: политической ситуации и социального статуса, идеологии и культуры, этнических психологических стереотипов, языковых дисциплин.

Этнический состав Республики Башкортостан является результатом взаимодействия тюркской (татарской, башкирской, чувашской), финно-угорской (марийской, мордовской, удмуртской) и славянской (русской, украинская, белорусская) этнических составляющих.

Межэтнические отношения в Республике Башкортостан характеризуются устойчивостью и стабильностью, что объясняется как причинами объективными (историческими), так и субъективными (политическими). Многолетнее взаимодействия тюркских, финно-угорских и славянских народов на территории Республики Башкортостан привело к формированию устойчивых традиций терпимости и толерантности.

Были созданы условия для эффективного развития национальной системы образования Республики Башкортостан, а также реализована Республиканская целевая программа по сохранению, исследованию и развитию языков различных народов. Целью Республики Башкортостан является обеспечение своеобразного государственного образования для удовлетворения национально-культурных и языковых потребностей всех представителей многонационального народа республики. Образование в общеобразовательных школах в основном ведется на русском языке, а также на пяти основных языках (татарском, башкирском, чувашском, марийском, удмуртском).

Любой язык – это социокультурная ценность мирового значения, обеспечивающая преемственность культурного опыта человечества.

Реализация самобытности народа, его родного языка и культуры является необходимым условием сохранения для поддержания межэтнического мира и стабильности. В Республике Башкортостан созданы благоприятные условия для культурного и духовного развития всех народов, что положительно сказывается на развитии человеческого потенциала и сохранении социальной стабильности.

Цель нашей Поликультурной олимпиады – воспроизводство и развитие национальных культур и родных языков народов России, как необходимых инструментов социализации подрастающих поколений и важнейшей основы становления и функционирования российской гражданской нации на ее базовых уровнях – этнокультурном и национально-территориальном; создание условий для сохранения и развития комплиментарного сотрудничества всех этнокультурных групп в едином экономическом, социальном, политическом и культурном сообществе, именуемом российской гражданской нацией; в воспитании уважительного отношения к культурным различиям и в подготовке молодежи к жизни в поликультурной среде.

На наш взгляд, эта проблема может быть решена, если культурологические материалы систематически включать в учебную программу и внеклассные занятия по филологическим предметам. Поэтому мы разработали Полилингвальную олимпиаду «Его Величество родное наше слово...» для учащихся 5-7 классов образовательных организаций Республики Башкортостан, задания которой ориентированы на развитие культуроведческой компетентностей и толерантного отношения к языкам и культурам народов, проживающих на территории Республики Башкортостан.

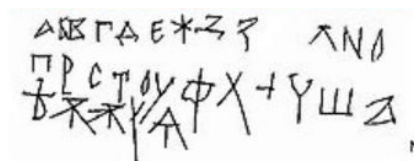
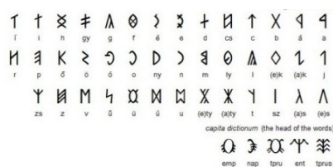
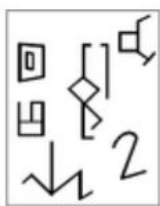
Поликультурность – это способность образования выразить разнообразие и многообразие культуры, отразить культуру как сложный процесс взаимодействия всех типов локальных культур; способность создать условия для формирования культурной толерантности ребёнка [2, с.21].

Разрабатывая полилингвальную олимпиаду, мы ориентировались на мнение, что воспитание духовно-нравственного начала тесно и неразрывно связано с развитием самосознания учащихся, сознанием ими своих национальных корней, потребности любви к Родине и народу.

Нами разработаны 30 заданий, знакомящих с особенностями развития языков и культур русского, башкирского, марийского, татарского народов, проживающих на территории Республики Башкортостан.

Приведем примеры заданий:

1. Соотнесите вид (изображение) письменности и ее название



1. 2. 3.

А – кёк-тюркские руны

Б – кириллица (первая славянская азбука)

В – тиште (древнее финно-угорское письмо)

ОТВЕТ: 1В, 2А, 3Б.

2. Назовите фразеологизм, связанный с великой Куликовской битвой 1380 года, в которой войска Дмитрия Донского одержали победу над ханом Мамаем, правителем Золотой Орды



1) Мамаево побоище/мамаево нашествие

2) Москва слезам не верит

3) Показать Кузькину мать

4) Драть как Сидорову козу

ОТВЕТ: 1

3. Из какого языка заимствовано слово «гаилэ» (семья), употребляемое сейчас в татарском языке?

- 1) русский
 - 2) арабский
 - 3) исконно татарское
 - 4) башкирское
4. Соотнесите рисунки с названиями головных уборов.

- 1) Кашмау
- 2) Тюбетейка
- 3) Такия
- 4) Айшон
- 5) Кокошник



ОТВЕТ: 1Г, 2В, 3Д, 4А, 5Б.

В январе задания были загружены на платформу СДО birskdo.ru в разделе «Интернет-олимпиады»:

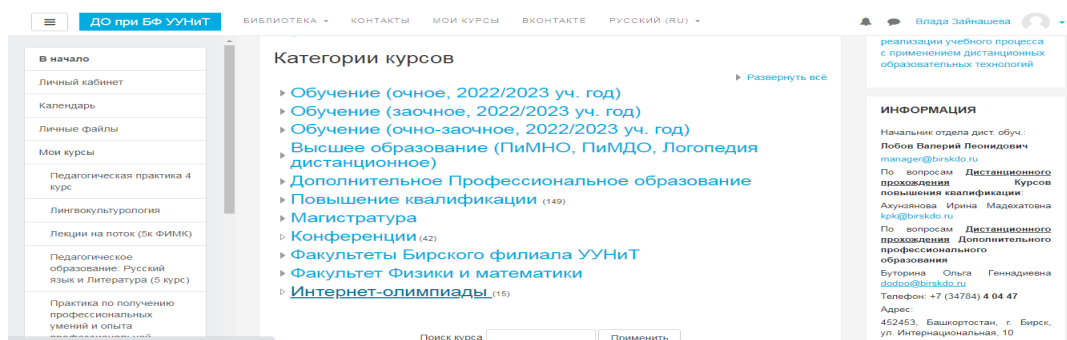


Рисунок 1 - Вход на платформу СДО БФ УУНиТ

Нами разработаны следующие типы заданий:

- 1) тестовые задания типа множественный выбор в закрытой форме, например,



Казаки в Париже в 1814 г.

На стене одного из ресторанов Монмартра «Мамаша Катрин» во Франции висит мемориальная доска, рассказывающая о том, как в 1814 году сюда зашли русские казаки и, не имея возможности тратить время в ожидании своего заказа, закричали: «Быстро! Быстро!»

Согласно легенде, французы переделали русское восклицание на свой лад, так и появилось название для заведений с меню из несложных блюд и быстрым обслуживанием посетителей. Как называется такой вид ресторана?

1) Бистро

2) Кофейня

3) Бар

4) Буфет

2) тестовые задания на соответствие (с перетаскиванием):

Некоторые слова современного русского языка, имеющие сейчас негативный характер, первоначально имели совсем другой смысл. Соотнесите слово и его первоначальное (исконное) значение.

1) «Халтура»

2) «Сволоочь»

3) «Болван»

4) «Олух»

5) «Зараза»

6) «Негодяй»

7) «Изверги»

А) называли пастуха

Б) означало рекрута, непригодного к воинской службе

В) в древнерусском означает массивная глыба, скала

Г) называли древнерусских фермеров, то есть тех, кто покидал общину ради частного земледелия

Д) профессия бурлаков, «сволакивающих» идущие суда через водные препятствия

Е) раньше именовали выездную работу священника – отпевание усопшего на дому, а не в церкви.

Ж) в прошлом означало прелесть

ОТВЕТ: 1Е, 2Д, 3В, 4А, 5Ж, 6Б, 7Г.

3) задания типа «короткий ответ», например,

Закончите русскую пословицу: «Незванный гость хуже...»



ОТВЕТ – татарина.

4) задания, включающие вопросы на соответствие, например,
Соотнесите названия блюд с их народом.



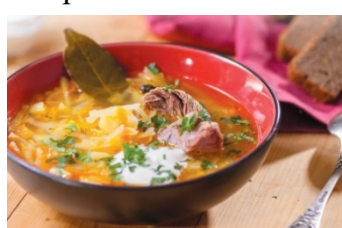
1) Эчпочмак



2) Бешбармак



3) Блины



4) Щи

- а) марийское блюдо
- б) русское блюдо
- в) татарское блюдо
- г) башкирское блюдо

ОТВЕТ: 1В, 2Г, 3А, 4Б.

При составлении заданий учитывался тот факт, что все участники олимпиады должны иметь право на успех, поэтому большую часть заданий были доступны для решения всем участникам. Часть заданий требуют более глубоких методов анализа, чтобы оценить определенные языковые факты и продемонстрировать лингвистическую мудрость и творческие способности.

На наш взгляд, выполнение подобных заданий способствует сохранению и продвижению в молодежной среде этнокультурных особенностей народов Башкортостана, проживающих на территории региона, и является одним из возможных решений, способным противостоять потере национальной идентичности каждого из народов, проживающего на территории республики.

На этапе реализации проекта нами было подготовлено информационное письмо о проведении олимпиады на платформе СДО БФ УУНиТ с 20 по 22 февраля, с пошаговой инструкцией регистрации участников на сайте СДО, которое было выложено на сайте [<https://www.birsk.ru/node/2700>]. В Полилингвальной олимпиаде приняли участие 160 школьников из г. Уфа, г. Когалым, г. Иваново, Аскинского, Бирского, Дюртюлинского, Балтачевского, Калтасинского и Мечетлинского районов Республики Башкортостан.

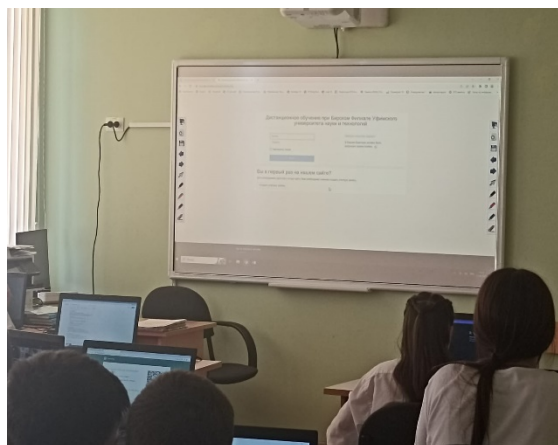


Рисунок 2 - Регистрация учеников на платформе СДО БФ УУНиТ

С 20 по 22 февраля задания были доступны для школьников, выполнять которые можно было в удобное для каждого ученика время.

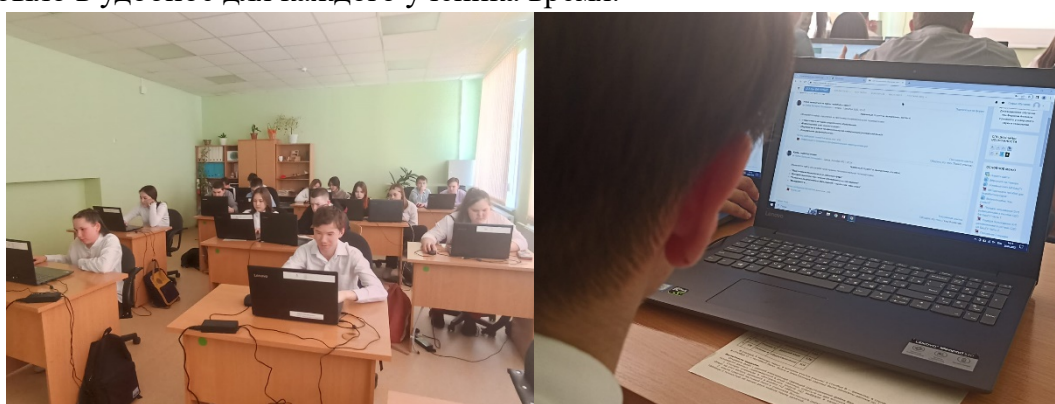


Рисунок 3 - Школьники решают олимпиаду

Система дистанционного обучения БФ УУНиТ позволяет отслеживать ход олимпиады, количество участников в тот или иной момент времени:

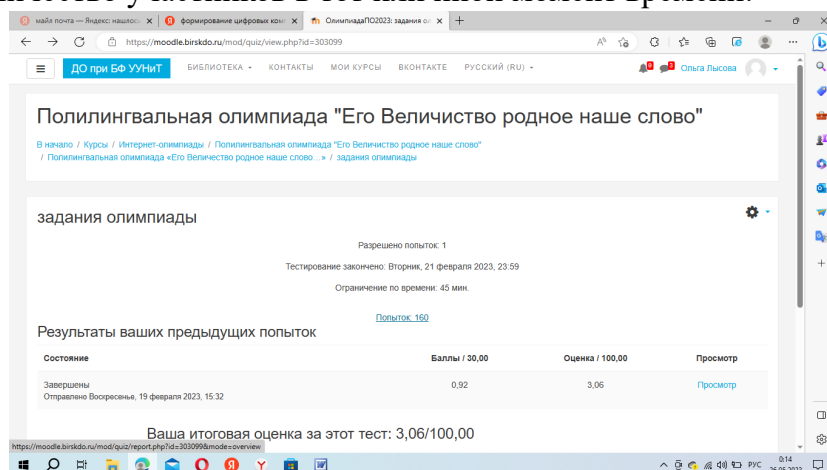


Рисунок 4 - Попытки участников на сайте

Программа позволяет увидеть результаты всех участников, сортировать по количеству набранных баллов, определить победителей и призеров:

Фамилия / Имя	Адрес электронной почты	Состояние	Тест начал	Завершено	Затраченное время	Оценка/100,00
Шербина Татьяна	tatjanascherb08@mail.ru	Завершено	17 февраля 2023 20:17	17 февраля 2023 21:02	45 мин. 2 сек.	60,00
Айметов Вадим	8927920675@mail.ru	Завершено	17 февраля 2023 22:06	17 февраля 2023 22:49	42 мин. 13 сек.	76,67
Шарифьянова Арина	sharifyanova.arina@bk.ru	Завершено	17 февраля 2023 23:23	18 февраля 2023 00:06	45 мин. 1 сек.	53,11
Зайнидинов Роман	zaynidinova.luba@yandex.ru	Завершено	18 февраля 2023 10:45	18 февраля 2023 11:30	45 мин. 1 сек.	60,89
Гильманов Илья	ilya.gilmanov.11@inbox.ru	Завершено	18 февраля 2023 11:38	18 февраля 2023 12:11	32 мин. 42 сек.	68,89
Мингаздинов Азалия	vj.buch1965@gmail.com	Завершено	18 февраля 2023 12:07	18 февраля 2023 12:52	45 мин.	25,56
Фатхудинова Арина	fathudinovaarina@yandex.ru	Завершено	18 февраля 2023 12:15	18 февраля 2023 12:45	29 мин. 33 сек.	62,17
Исламгареев Иван	ivan.is10@mail.ru	Завершено	18 февраля 2023 12:32	18 февраля 2023 13:12	40 мин. 28 сек.	87,78
Махмудов Эмиль		Завершено	18 февраля 2023	18 февраля 2023		

Рисунок 5 - Результаты участников в системе СДО

Результаты Полилингвальной олимпиады и информация о проведении мероприятия были размещены на сайте вуза [<https://www.birsk.ru/node/2938>]:

Итоги Полилингвальной олимпиады «Его Величество родное наше слово...»

Итоги Полилингвальной олимпиады «Его Величество родное наше слово...», посвященной Международному Дню родных языков

С 18-20 февраля 2023 года факультет филологии и межкультурных коммуникаций Бирского филиала УУНТ провел для учащихся 5-7 классов Полилингвальную олимпиаду «Его Величество родное наше слово...», посвященную Международному Дню родных языков.

В Полилингвальной олимпиаде приняли участие 160 школьников из г.Уфа, Коголым, Иваново, Аскинского, Бирского, Дюртюлинского, Балтачевского, Калтасинского и Мечетлинского районов Республики Башкортостан.

Оргкомитет благодарит всех участников за активное участие, поздравляет победителей и призеров!

Желаем дальнейших успехов и активного участия в пропаганде и сохранении родных языков.

1 место

Нуртдинов	Рустэм	100,00
Адигамов	Дамир	100,00
Ахатов	Бехруз	100,00
Газизов	Рузиль	100,00
Косолапова	Эвелина	99,17
Яныбаев	Иван	98,00
Денисов	Григорий	97,50

Рисунок 6 - Результаты онлайн-олимпиады

При решении Олимпиады ребята столкнулись со сложностями: в языковом и техническом плане, также в плане базовых знаний, которые требовались для успешного выполнения этих заданий.

Победителями и финалистами Олимпиады стали не только жители городов, но и учащиеся из сельских школ. Олимпиада предоставила возможность проявить себя и посоревноваться друг с другом участникам из самых разных регионов Республики.

Для выявления уровня заинтересованности учащихся в выполнении заданий Полилингвальной олимпиады и определения уровня сложности предложенных вопросов мы провели анкетирование среди обучающихся, принявших участие в олимпиаде, которое включало следующие вопросы:

1. Какие вопросы легче всего решались?
2. Какие вопросы вызывали затруднение?
3. Что узнали нового?

Цель анкетирования заключалась в обработке и анализе полученных результатов; выявлении целесообразности данной модели; распространении опыта; дальнейшего

развитие проекта, также определить влияние приемов организации познавательной деятельности учащихся на результативность образовательной деятельности учащихся и мониторинг деятельности учащихся.

В анкетировании приняли участие 50 учащихся из Калтасинского района.

В ходе анализа результатов анкетирования нами были получены следующие результаты:

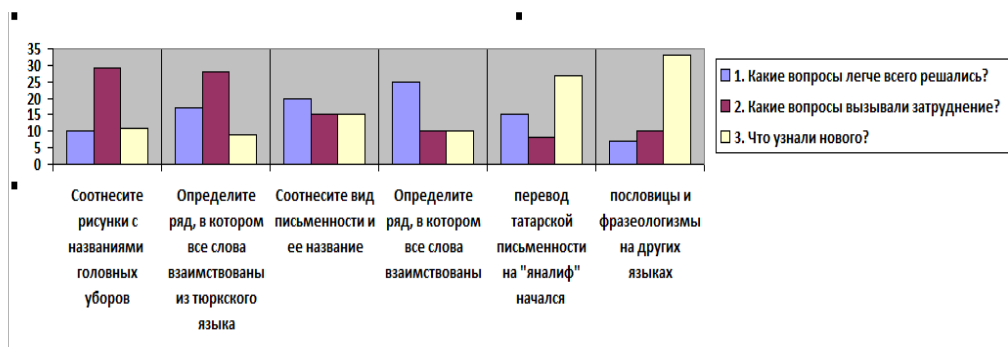


Рисунок 7 - Диаграмма анкетирования

Результаты проведения олимпиады и проведенного анкетирования позволяют сделать выводы:

1) одним из существенных факторов современной системы образования являются инновационные информационные технологии, дающие человеку безграничные возможности получения, переработки, хранения и воспроизведения информации. Но уровень сформированности цифровой компетенции у школьников низкий так как, на уроках преобладают традиционные подходы, формы, методы, средства воспитания и обучения;

2) большинство учащихся, принявших участие в интернет-олимпиаде, занимаются самообразованием, саморазвитием, у них повышен интерес не только к родному языку, но и к другим национальным языкам;

3) среди предложенных заданий наиболее сложными заданиями были вопросы на знание истории народов, их культуры и традиций.

Таким образом, проведенное научно-методическое исследование подтвердило выдвинутую нами гипотезу о том, что участие в олимпиадах способствует формированию языковой, культурологической и цифровых компетенций, является предпосылкой повышения качества образования, обеспечивая обучающимся развитие способностей анализа и оценивания различных языковых явлений,

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что подобные формы работы являются эффективными и способствуют повышению интереса к изучению русского языка.

Олимпиада является одной из самых популярных форм внеклассного обучения по учебным предметам и помогает подготовить учащихся к жизни в современных условиях, в условиях конкуренции. Дистанционная форма проведения подобных соревнований делает участие для школьников отдаленных районов более доступным, позволяет, повысить мотивацию и уровень знаний учащихся.

Проведение Полилингвальной онлайн-олимпиады было направлено на реализацию идеи взаимосвязанного изучения языков и культур, а также способствовало формированию

цифровой, языковой и культурологической компетенций, совершенствованию кросскультурных навыков, развитию полилингвального мышления.

Задания олимпиады расширили знания школьников в области культуры, этикета, традиций и обычаев и языка русского, марийского, башкирского и татарского народов.

Реализация проекта позволила предложить один из вариантов работы с филологически одаренными учащимися и создание полилингвальной региональной площадки для развития и трансляции традиционной и языковой культуры народов, проживающих в Республике Башкортостан.

На наш взгляд, проведение Полилингвальной олимпиады в рамках проекта имело положительный социально-культурный эффект для региона, связанный с поддержанием благоприятных межнациональных отношений, языковой терпимости и толерантности среди обучающейся молодежи; укрепление гражданской идентичности и гармонизация межнациональных отношений.

Список литературы

1. Зайнашева В.В., Лысова О.В. Проект разработки полилингвальной интернет-олимпиады // Наука в школе и вузе: Материалы республиканской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов. – Бирск: Бирск. фил. УУНиТ, 2023. – Часть II. – С. 134-137.

2. Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.

3. Полат Е.С. К проблеме определения эффективности дистанционной формы обучения// Проблемы образования. – 2005. – №3. – С. 71-76.

2.3. Изучение иностранного языка осужденными, отбывающими наказание в исправительных учреждениях ФСИН России

В соответствии с международными конвенциями и предписаниями осужденные имеют такое же право на образование, как и прочие граждане. Возможность получить образование в тюрьме дает осужденным шанс заполнить пробелы в знаниях и тем самым облегчает их интеграцию в жизнь общества. Также считается, что «заполнение пробелов» не даст осужденному пойти по наклонной, поскольку повысит его шансы на трудоустройство и даст ему навыки и умения, необходимые для успешного возвращения во «внешний мир». Образовательные возможности могут дать чувство цели и помочь осужденному выбрать направление, а также способствовать «нормализации» жизни в тюрьме. Образование для осужденных – это нечто большее, чем просто способ скоротать время во время отбывания уголовного наказания [7; с. 334].

Образование является одним из сильнейших средств для решения эндемической проблемы рецидивизма преступлений. И есть убедительные доказательства того, что чем выше ваш уровень образования, тем ниже вероятность возвращения к преступной деятельности или тюремному заключению. Образование в условиях пенитенциарного учреждения является проверенной стратегией снижения уровня рецидивизма преступлений и улучшения экономических возможностей для лиц, отбывающих тюремные сроки, а также для бывших заключенных, переходящих к гражданской жизни. Однако доступ к воз-

возможностям получения образования в исправительных учреждениях остается ограниченным.

Образование в современном обществе рассматривается как приоритетное направление деятельности государства. В отношении осужденных, отбывающих наказание в местах лишения свободы, оно выступает, согласно уголовно-исполнительному законодательству, одним из основных средств исправления осужденных. С. В. Познышев, еще в 20-е годы прошлого столетия, подчеркивая позитивное воздействие обучения на исправление осужденных, писал: «Образование в пенитенциарном учреждении должно иметь место, поскольку оно необходимо, чтобы уничтожить тот умственный мрак, в котором порок и преступление скрывают свои глубокие корни... Образование, даваемое в школе мест заключения, должно, насколько это возможно, затрагивать мир нравственных понятий и жизненных идеалов». Образование, являясь средством для получения широких возможностей для дальнейшего трудоустройства, также обеспечивает соответствующую базу для формирования законопослушной личности осужденного. Образование мотивирует на получение новых знаний, умений и навыков, которые могут пригодиться ему в дальнейшем [6; с. 186].

В учреждениях Федеральной службы исполнения наказаний осужденные имеют возможность восполнить пробелы в образовании, приобрести профессиональные умения и навыки, для них проводятся различные мастер-классы, действуют и открываются кружки и секции. В последнее время сотрудники исправительных учреждений отмечают тенденцию повышения интереса осужденных к изучению иностранного языка. Осознание необходимости владения хотя бы одним иностранным языком пришло уже давно и прочно в наше общество. Любому человеку, если он хочет преуспеть в своей области, знание иностранного языка жизненно важно. Поэтому мотивация к изучению иностранных языков резко возросла. Изучение иностранного языка – один из лучших доступных инструментов для личностного роста и саморазвития, помогающий развивать умственные способности, аналитическое мышление, творческий потенциал и гибкость ума. Люди, изучающие иностранные языки, быстрее усваивают идеи и понятия, с которыми они незнакомы с культурной точки зрения. Лица, владеющие иностранным языком, лучше взаимодействуют с людьми из других культур, благодаря приобретенным социальным и коммуникативным навыкам [8; с. 51]. Изучение иностранного языка – отличное средство для повышения мозговой деятельности, развития эмоционального интеллекта и расширения кругозора.

Иноязычное обучение в условиях пенитенциарного учреждения осуществляется по трем направлениям:

- обучение несовершеннолетних осужденных иностранному языку в рамках получения общего среднего образования в закрытой школе при воспитательной колонии;
- изучение иностранного языка осужденными в исправительных учреждениях в процессе получения общего среднего или высшего образования по очной, заочной, очно-заочной, дистанционной формам обучения;
- овладение осужденными иноязычными знаниями, умениями и навыками в рамках внеурочной деятельности (кружковая, театрализованная деятельности и т.п.).

Интерес к изучению иностранного языка осужденными можно объяснить желанием измениться, стать образованнее, применить полученные знания в не изолированном обществе. Изучение иностранного языка лицами, находящимися в местах лишения свободы, дает им возможность в перспективе успешно реализовывать свои права человека и стать

полезными гражданами своей страны, поскольку процесс обучения иностранному языку в пенитенциарных учреждениях способствует формированию гуманистических ценностей осужденных, содействует исправлению и перевоспитанию осужденных в рамках исполнения уголовного наказания. Это один из лучших доступных инструментов для личностного роста и саморазвития, помогающий развивать умственные способности, аналитическое мышление, творческий потенциал и гибкость ума [10; с.67]. Люди, изучающие иностранные языки, быстрее усваивают идеи и понятия, с которыми они незнакомы с культурной точки зрения. Лица, владеющие иностранным языком, лучше взаимодействуют с людьми из других культур, благодаря приобретенным социальным и коммуникативным навыкам. Они легче адаптируются к переменам и лучше справляются с жизненными трудностями. Изучение иностранного языка – отличное средство для повышения мозговой деятельности, развития эмоционального интеллекта и расширения кругозора.

В соответствии со статьей 9 Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации воспитательная работа с осужденными является одним из основных средств их исправления [2]. Гуманистическая система воспитания предполагает становление самостоятельной, свободной личности на основе овладения общечеловеческими ценностями, социально-культурным наследием, развитием склонностей и способностей путем реализации своих гражданских прав и обязанностей. Человек, обладающий активной, самостоятельной жизненной позицией, может критично подойти к решению проблемы, сделать осознанный выбор и ответственно относиться к своим поступкам. Формирование именно этих качеств является приоритетной задачей воспитания лиц в условиях пенитенциарных учреждений.

Поэтому предполагается внедрять новые индивидуальные формы работы, совершенствовать систему воспитания осужденных, вовлекать их в трудовую, образовательную деятельность, привлекать к участию в самодеятельных организациях, в так же клубной и кружковой работе. Эта работа организуется и проводится в исправительных учреждениях с осужденными в свободное от учебы и работы время, то есть во время их досуга. Одним из эффективных способов организации досуга осужденных является кружковая работа.

Как показывает практика, кружковая работа имеет достаточно эффективный исправительный потенциал. Организация кружков – это ответственное дело, требующее вдумчивого отношения к их комплектованию, разработке содержания и методов работы. В основе организации кружка лежит личный интерес участника к той или иной сфере досуговой деятельности.

Цель кружковой работы – организация разумного досуга осужденных, привлечение их к общественно полезной деятельности, стимулирование инициативы и самостоятельности, развитие индивидуальных интересов и способностей. Занятия осужденных в кружках способствуют решению следующих задач: исправлению, нравственной перерофикации их личности; расширению и углублению социально полезных умений и навыков; ознакомлению их с достижениями отечественной и мировой науки, техники, литературы, искусства, спорта; формированию умений применять полученные в кружке знания на практике после освобождения; развитию потребности в самовоспитании и самообразовании; формированию здорового образа жизни [5; с. 142]. Перечисленные задачи несут воспитательную, развивающую, формирующую социальную позицию личности, а также профилактическую функцию.

Кружковая деятельность способствует разностороннему раскрытию индивидуальных возможностей осужденного, которые не всегда удастся выявить, активизировать их в

других видах деятельности: учебной, трудовой, бытовой. Участие осужденных в кружках в совокупности с основными средствами исправления призвано убедить их в том, что законопослушный образ жизни в социуме – единственно правильный и приемлемый путь, уводящий от совершения повторного преступления.

Досуговые интересы осужденных касаются различных сфер, самыми популярными являются следующие кружки: спортивные, художественной самодеятельности (в том числе музыкальные), прикладного творчества (резьба по дереву, вышивание и др.). Время в местах лишения свободы для каждого осужденного естественно тянется медленнее, чем в обычной жизни. Поэтому каждый для себя решает сам, как он распределит и чему посвятит эти годы. Кто-то посвящает себя религии, многие увлекаются литературой, некоторые осужденные даже начинают писать или рисовать. Есть и те, кому интересно изучение иностранных языков.

В исправительных учреждениях кружки по изучению иностранных языков можно встретить нечасто, однако на базе ряда исправительных учреждений они успешно функционируют. Кружковая работа является составной частью воспитательного, исправительного процесса с лицами, отбывающими наказание. Она нацелена на организацию разумного досуга и привлечение к общественно-полезной деятельности осужденных, раскрытию их индивидуальных способностей и развитию интересов [10; с. 67].

Спрос среди осужденных на изучение иностранного языка весьма велик и в тех исправительных учреждениях, где такие кружки существуют, ученики стараются не пропускать занятия без уважительной причины. Большой интерес к изучению иностранного языка осужденными можно объяснить желанием измениться, стать образованнее, применить полученные знания в не изолированном обществе.

Основная цель обучения иностранному языку – побудить использовать целевой язык в своей жизни. Это означает развитие коммуникативных навыков, компетентности и культуры. Поэтому на занятиях в кружке по изучению иностранных языков необходимо использовать некоторые стратегии, которые побуждают обучаемых быть активными участниками занятий, развивать их коммуникативные навыки, формировать их интерес и мотивацию к овладению языком [3; с. 44].

Изучение иностранного языка лицами, находящимися в местах лишения свободы, дает им возможность в перспективе успешно реализовывать свои права человека и стать полезными гражданами своей страны, поскольку процесс обучения иностранному языку в пенитенциарных учреждениях способствует формированию гуманистических ценностей осужденных, содействует исправлению и перевоспитанию осужденных в рамках исполнения уголовного наказания. Изучение иностранного языка – один из лучших доступных инструментов для личностного роста и саморазвития, помогающий развивать умственные способности, аналитическое мышление, творческий потенциал и гибкость ума. Люди, изучающие иностранные языки, быстрее усваивают идеи и понятия, с которыми они незнакомы с культурной точки зрения. Лица, владеющие иностранным языком, лучше взаимодействуют с людьми из других культур, благодаря приобретенным социальным и коммуникативным навыкам. Они легче адаптируются к переменам и лучше справляются с жизненными трудностями [4]. Изучение иностранного языка – отличное средство для повышения мозговой деятельности, развития эмоционального интеллекта и расширения кругозора.

В условиях пенитенциарного учреждения преподавание иностранного языка является своего рода инструментом исправления личности осужденного и способствует: пре-

вращению оступившегося человека в полноценного члена общества; снижению риска повторения совершения преступления путем переоценки приоритетов каждого конкретного осужденного; предоставлению ему новых возможностей социальной реинтеграции; осознанию лицами, оказавшимися в местах лишения свободы свою социальную значимость. В связи с вышеизложенным, представляется целесообразным использовать участие осужденных в кружке по изучению иностранного языка, как инструмент исправления их личности [9; с. 219].

Учитывая специфику иноязычного обучения в условиях пенитенциарного учреждения образовательный процесс организуется в соответствии с режимными и воспитательными требованиями. Особенностью иноязычного обучения в рамках кружковой работы в исправительном учреждении является то, что членами кружка являются взрослые, сформировавшиеся личности, которые совершили преступления по разным мотивам. Поэтому необходимо строить методику иноязычного обучения с учетом и этих особенностей.

Особые требования предъявляются и к преподавателю, который должен выступать в роли организатора иноязычной образовательной деятельности, используя соответствующие педагогические и психологические методы. Он обязательно должен обладать такими качествами, как коммуникабельность, стрессоустойчивость, целеустремленность, а также умение реализовывать возрастной подход в образовании.

Поскольку, лица, находящиеся в исправительном учреждении – это уже сложившиеся, взрослые люди, с различным образовательным уровнем, естественно, многие из них, даже имея желание овладеть тем или иным иностранным языком, могут испытывать серьезные трудности в процессе его изучения. Поэтому возникает необходимость определения педагогических условий для эффективного овладения иностранным языком данной категории обучаемых лиц.

Поэтому, прежде всего, необходимо рассмотреть теоретические аспекты особенностей иноязычного обучения учеников возрастной категории 18+. И на основе этого разработать соответствующие принципы успешного овладения иностранным языком лицами данной возрастной категории. ,

Проведенный анализ показал, что в обучении взрослых необходимо использовать совершенно иной подход нежели, в обучении детей. Основные отличия связаны с возрастной спецификой устоявшегося индивида. Эти особенности являются теми факторами, которые должны быть учтены в процессе иноязычного обучения лиц 18+. В частности к ним можно отнести то, что с одной стороны в зрелом возрасте человек уже достиг каких-то жизненных целей, расширены его сферы потребностей и мотивации; с другой – все новое отвергается и не «приживается», трудно следовать ритму современной жизни, в связи с чем понижается самооценка собственных сил и возможностей [11; с. 60].

Поэтому возникает вопрос: как именно «перепрограммировать» наших подопечных на веру в свое будущее, забыть прежний образ жизни. Одним из вариантов решения этой задачи могло бы стать повышение мотивации к иноязычному обучению у осужденных, пересмотр ими своих ценностных ориентиров (особенно у рецидивистов), которые, в свою очередь, активизируются благодаря применению педагогических технологий. Они, последние, решают такие задачи, как:

- совершенствование понятийного аппарата;
- расширение словарного запаса обучаемых;

- формирование навыков работы с учебной, методической, научной и справочной литературой;
- формирование потребности к проявлению творческой инициативы;
- коррекция воспитания.

В условиях лишения свободы кружок по изучению иностранного языка может стать именно той нитью, которая связывает осужденных с остальным обществом и приобщает их к реалиям жизни. Вследствие асоциального образа жизни, длительного пребывания в агрессивной среде большинство осужденных имеют низкий уровень развития психических процессов (память, внимание, мышление), имеют большие пробелы в знаниях.

От выбранной педагогической технологии и степени ее правильности, ситуации и контингента обучаемых во многом зависит качество иноязычного обучения.

Основополагающие принципы организации обучения взрослых иностранному языку в рамках кружковой деятельности – это упор на самостоятельное обучение; принцип совместной деятельности на равных; использование собственного опыта; личностная ориентация; формирование программ обучения, с учетом интересов обучаемых; практическая направленность обучения; преподаватель выступает в роли «проводника», консультанта, источника знаний. Также, важную роль в иноязычном обучении играет мотивация, которая побуждает человека к действию, мобилизует его внутреннюю энергию и направляет его поступки и действия.

Задача преподавателя показать наиболее приемлемые в условиях пенитенциарного учреждения способы реализации данного подхода на занятиях по иностранному языку. Необходимо широко использовать технологии, связанные с активизацией деятельности обучаемых. Отличием активных методов обучения от традиционных является то, что они способствуют активизации мышления, поскольку, именно активное обучение формирует у обучающихся познавательную мотивацию.

При работе со взрослой аудиторией требуется внимание к личности каждого обучаемого, учет его социальной роли. Для создания подходящих комфортных условий для повышения речевой активности обучающихся необходимо стремление к естественной и неформальной коммуникации, которая характеризуется отзывчивостью, участием и непосредственным вниманием к собеседнику. Тон должен быть заинтересованный и доверительный.

Помимо этого, для создания эмоционального комфорта учащихся в межличностных отношениях следует учитывать не только уровень владения языком, а также возраст участников группы. Необходимо оценивать результаты обучаемых, исправлять ошибки и поощрять за успехи и старания. Можно выявить несколько педагогических условий для эффективного обучения взрослых иностранному языку.

Взрослый обучающийся – это самостоятельная и самоуправляемая личность, которая имеет жизненный опыт, имеет свою определенную мотивацию к изучению иностранного языка, пытается применять теоретические знания на практике. Поэтому основными педагогическими принципами в обучении взрослой аудитории являются: индивидуализация, опора на опыт, принцип совместной деятельности, практическая направленность обучения, роль преподавателя в организации обучения, предоставления консультаций и необходимых качественных знаний.

Обучение будет более эффективным, если новые знания воспринимаются несколькими органами чувств, например, зрением и слухом. Аудиозаписи, наглядные пособия, видеофильмы способствуют лучшему усвоению знаний. Также, дискуссионный метод

обучения помогает лучше закрепить полученные знания, применить их и привлечь внимание обучаемых. В условиях пенитенциарного учреждения подобные занятия являются своеобразной нитью, которая связывает обучаемых с остальным обществом и приобщает их к реалиям жизни. Поэтому от правильно выбранной педагогической технологии и степени ее правильности, ситуации и контингента обучаемых во многом зависит качество иноязычного обучения [11; с. 61].

Однако, учитывая особенности организации иноязычного образовательного процесса в условиях пенитенциарного учреждения возможно использовать лишь ограниченный спектр педагогических технологий (например, имеется много ограничений по использованию ИКТ), в то время как другие могут быть чрезвычайно эффективны.

Поэтому многие преподаватели успешно применяют в своей практике элементы геймификации. Основная идея этой технологии – создать условия для активной совместной учебной деятельности обучаемых в разных учебных ситуациях. Применение игровых технологий повышает познавательный интерес обучаемых, вызывает эмоциональный подъем, повышает работоспособность, которая переходит в творчество. Новое всегда рождает любопытство и любознательность, при проявлении которых обучаемый стремится к получению новых знаний. Уроки-игры проходят очень живо, в эмоционально благоприятной психологической обстановке, в атмосфере доброжелательности, свободы, равенства, при отсутствии скованности.

Игровые технологии помогают раскрепоститься, появляется уверенность в себе. Попадая в ситуации реальной жизни, ситуации успеха, создаваемые игровыми технологиями, обучаемые лучше усваивают любой сложности материал. Игровые занятия по иностранному языку, способствуют повышению качества иноязычного обучения, замена традиционной формы организации занятий вовлекает обучаемых в «предлагаемые обстоятельства», усиливает «личную сопричастность» каждого к происходящему, создает общий побудительный фон к деятельности, учит работать с книгой и словарем, способствует самореализации, проявлению креативности, самостоятельности и, таким образом, способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка.

Структура игры, ее смысловое содержание и правила предполагают создание эвристической среды, постоянно стимулирующей познавательную и творческую активность учащегося, которая, как отмечают психологи, может проявляться как эпизодически, ситуативно, так и постоянно, иметь различную степень выраженности - от самостоятельного выполнения известных правил, переноса известных способов действия в новую ситуацию, до выработки нового оригинального решения игровой задачи. Наличие познавательных интересов у обучающихся способствует росту их активности на уроках, качества знаний, формированию положительных мотивов учения, активной жизненной позиции, что в совокупности и вызывает повышение эффективности процесса обучения.

В любой игре заложены одновременно огромные воспитательные и образовательные возможности. Она развивает наблюдательность и способность различать отдельные свойства предметов, выявлять их существенные признаки. Таким образом, игры оказывают большое влияние на умственное развитие, совершенствуя мышление, внимание, творческие способности.

При использовании игровых технологий необходимо учитывать, что элементы занимательности, присущие любой игре, рассматриваются как средство привлечения интереса к предмету или процессу изучения, которое способствует переходу познавательного интереса со стадии простой ориентировки, ситуативного эпизодического интереса, на

стадию более устойчивого познавательного отношения, стремление углубиться в сущность познаваемого. В игре особенно полно и порой неожиданно проявляются способности человека,

Игра всегда предполагает принятие решения - как поступить, что сделать, как выиграть? Желание решить эти вопросы обостряют мыслительную деятельность играющих. А если обучающийся будет при этом говорить на иностранном языке, то здесь таятся богатые обучающие возможности. Игра - прежде всего увлекательное занятие. В игре все равны. Она посильна даже слабым ученикам. Более того, слабый по языковой подготовке ученик может оказаться первым в игре: находчивость и сообразительность здесь становятся порой более важными, чем знание предмета. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности задания - все это дает возможность ребятам преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи слова чужого языка, и благотворно сказывается на результатах обучения. Незаметно усваивается языковой материал, становится легче учиться.

Игры могут быть самыми разнообразными. Их использование может быть ограничено только лишь продолжительностью занятия и креативностью преподавателя. По своему характеру игры могут быть предметные, сюжетные, деловые, ролевые, имитационные и игры-драматизации. Для того, чтобы внести больше разнообразия в игровой процесс, преподаватель может использовать различные виды работы во время занятия, такие как индивидуальная, парная, групповая и фронтальная. Каждая из них имеет свои преимущества для учащихся, поэтому, отдавая предпочтение одной, не стоит пренебрегать и остальными.

Можно выделить такие виды игровых технологий:

- 1) ролевые игры;
- 2) игровая организация иноязычного образовательного процесса с использованием игровых заданий (соревнование, конкурс, путешествие, КВН);
- 4) использование игры на определённом этапе занятия (начало, середина, конец; знакомство с новым материалом, закрепление знаний, умений, навыков, повторение и систематизация изученного);
- 5) различные виды кружковой работы (КВН, экскурсии, вечера, олимпиады и т.п.).

Игровые технологии не столь уж новы, но не теряют своей актуальности. Игра тренирует память, помогает развивать речевые умения и навыки; игра активизирует умственную работу, повышает мотивацию к изучению иностранного языка; игра социализирует, оказывая влияние на развитие личности, духовных ценностей и норм поведения в обществе; в игре можно смоделировать ситуации из жизни, находить выход из конфликтов мирным путем, учиться контролировать эмоции, корректировать поведение; развиваются коммуникативные качества; в игре человек ведет себя раскованно проявляя творчество, интеллект; человек преодолевает трудности, возникающие в поведении, общении с окружающими, в обучении; игра несет развлекательную функцию, снимает напряжение, вносит благоприятный комфорт.

Игровые активные формы проведения иноязычных занятий в рамках кружковой деятельности способствуют повышению качества иноязычного обучения, замене традиционной формы организации занятия, вовлечению обучаемых в «предлагаемые обстоятельства». Игровые технологии в иноязычном обучении усиливают «личную сопричастность» каждого обучаемого к происходящему на занятии, создают общий побудительный фон к деятельности, учат работать с книгой и словарем, способствует самореализации,

проявлению креативности, самостоятельности и, таким образом, способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка.

Как уже говорилось ранее в исправительных учреждениях кружки по изучению иностранных языков можно встретить не часто, однако на базе ряда исправительных учреждений подобные кружки успешно функционируют.

В частности, по-настоящему интересен опыт ФКУ ИК № 33 (г.Спасск-Дальний) УФСИН России по Приморскому краю [14]. На территории учреждения функционирует кружок по изучению китайского, японского и английского языков для осуждённых. В начале 2019 года в исправительном учреждении были открыты курсы по изучению китайского языка. Гражданин КНР – *носитель коренного китайского диалекта и отлично говорящий на русском языке*, отбывает наказание в колонии, обучает осуждённых китайскому языку. Уже по итогам нескольких месяцев они могли общаться с преподавателем на его родном языке. Осужденные изучают *иероглифы, письменность, каллиграфию, увлеченно выполняют различные грамматические упражнения, домашние задания*. Они учат стихи на иностранном языке, обсуждают мировые проблемы, поют песни и уверены, что китайский язык им обязательно пригодится в будущем, после освобождения. *Попав в «места не столь отдаленные» по разным причинам, многие стремятся к саморазвитию, занимаются самообразованием, и в этом им помогает изучение иностранных языков*. Заметив интерес осужденных, руководство учреждения открыло еще несколько лингвистических кружков по изучению японского и английского языков. *Осужденные изучают разговорный английский язык. В колонии много желающих, которые мотивированы на изучение английского языка. У них много свободного времени, что позволяет полностью погрузиться в изучение иностранных языков. Осужденным очень нравится, здесь всегда переполненные классы, все посещают и делают домашние задания. За время отбывания срока наказания каждый из них пытается максимально выучить язык. Осужденный – преподаватель японского языка долгое время прожил в Стране восходящего солнца, сегодня он пытается научить осуждённых этому непростому языку*.

Несмотря на все сложности в изучении иностранных языков, классы в учебном заведении полные. Сегодня кружки работают в классах учебно-консультационного пункта учреждения на регулярной основе и собирают около сорока осужденных. Они в свободное от работы время повышают свой образовательный уровень: изучают не только алфавит и учатся свободно разговаривать, читать стихи и петь песни, но и изучают культуру и историю стран. Специально для организации деятельности кружков силами сотрудников и родственников осужденных были собраны специализированные учебники, книги, журналы. В распоряжении педагогов и учеников есть и аудио-уроки, записи текстов и упражнений от преподавателей ВУЗов. Осуждённые проявляют интерес к новым языкам и даже просят администрацию учреждения об открытии курсов других языков. В планах администрации открыть кружок по изучению узбекского языка.

В ИК-10 УФСИН России по Приморскому краю функционирует кружок по изучению китайского языка, который ведет осужденная – гражданка Китайской Народной Республики. По образованию она преподаватель русского языка, в Китае работала по профессии, а в колонии стала обучать других осужденных женщин языку Поднебесной. Под руководством сотрудников кружок работает на регулярной основе, и в классе школы ИУ собирается более 20 человек, которые в свободное от работы время повышают свой образовательный уровень.

Дважды в неделю женщины изучают фонетику и грамматику, учатся писать иероглифы и составлять небольшие тексты. При этом изучают не только сам язык, но и культуру и историю восточной страны, что лучше погружает учащихся в лингвистический процесс и познания обычаев Китая [14].

Во Владимирской области в ФБУ ИК-6 осужденные с увлечением овладевают азами английского языка. Кружок был открыт по инициативе самих осужденных. В библиотеке полтора десятка осужденных собираются, чтобы попытаться с использованием мультимедийных технологий по-английски обсудить насущные проблемы. Руководитель группы бодро задает вопросы, один из осужденных - Роман (в прошлом - второкурсник одного из владимирских вузов) достаточно свободно на них отвечал.

Роман признался по-английски, что в колонии ему не нравится, что хочет на волю, что дома ждут его жена и ребенок. Роман – один из лучших из учеников. Группа по изучению языка появилась в колонии четыре месяца назад. На английском языке разговаривает весь мир. Язык - это социализация. Каждый из осужденных благодаря языку строит какие-то планы: поехать за границу, найти хорошую работу, изучить необходимую литературу... Сначала заниматься на курсах английского было гораздо больше желающих. Потом отсеялись те, кто понял, что это тяжкий труд и осталось полтора десятка энтузиастов.

Занятия по изучению английского языка оказывают положительное психологическое воздействие на осужденных, создает атмосферу сотрудничества и творчества, способствует достижению общих целей. А также создают ситуацию успеха, в которой каждый обучающийся может попробовать себя в различных социальных ролях, научиться работать в команде, достигнуть определённых результатов, значимых для него лично и для всех, кто работает вместе с ним, поможет сформировать социальные компетентности, подготовиться к дальнейшей жизни с успешной адаптацией в социуме.

В Бурятии **осужденные ИК-8 в свободное от работы время** осуждённые изучают иностранные языки. **Интерес к языкам во многом обусловлен разнообразием религиозной жизни в колонии.** При православном храме осужденные проводят самостоятельно занятия по изучению церковно-славянского языка, а в недавно открывшейся мусульманской молитвенной комнате верующие читают Коран на арабском языке, в еврейской общине желающие имеют возможность изучать иврит. Один из осужденных планирует применить знание китайского языка на практике после освобождения, так как он уже в достаточной мере овладел языком, планирует поехать в Китай. Кто-то с помощью вновь приобретенных знаний и освоенного языка собирается найти достойную работу после освобождения [15].

В ФКУ ИК № 18 ГУФСИН России по Нижегородской области функционирует кружок по изучению английского и французского [12]. Осужденные женщины с огромным интересом посещают занятия в кружке и число желающих освоить иностранный язык постоянно увеличивается. Уроки французского и английского языка позволяют некоторым осужденным вспомнить школьную программу и закрепить уже полученные знания, а другим – начать с азов обучения свое знакомство с другой культурой и языками. После занятий проводятся тематические вечера и различные мероприятия на самые разноплановые темы, на которых «ученицы» имеют возможность проверить и закрепить свои знания, умения и навыки.

По настоящему уникален опыт ФКУ ИК № 5 г. Моршанска УФСИН по Тамбовской области. Здесь на протяжении нескольких лет работает кружок по изучению иностран-

ных языков «Лингвистическая школа» [13]. Freedom, freiheit, libertad, - здесь слово «свобода» могут сказать на пяти европейских языках. Домашние задания, тетради и учебники, вот только урок не по звонку. Колония, конечно, мало похожа на школу, но ищущий и здесь найдет знания.

Это уникальный учебный кабинет. Здесь одновременно изучают испанский, итальянский, английский, французский и даже португальский язык. Правильно используя время пребывания в «местах не столь отдаленных», можно стать настоящим полиглотом. Кружковая работа проводится в кабинете английского языка общеобразовательной школы для лиц, отбывающих наказание. Некоторые осуждённые за пару лет освоили четыре новых языка.

Занятия ведет осужденный Ярослав Белов, в прошлом выпускник факультета иностранных языков одного из российских университетов, кандидат наук, заместитель директора одной из столичных школ. В настоящее время он отбывает наказание в этом исправительном учреждении. Не будем вдаваться подробности его достаточно громкого уголовного дела, согласно приговору суда Ярослав должен пробыть в колонии до 2028 года.

Будучи по профессии преподавателем иностранного языка Ярослав, попав в исправительное учреждение, решил вернуться к преподаванию. Особенность его нынешней деятельности заключается лишь в том, что он делится своими знаниями с теми, с кем отбывает уголовное наказание. Он преподаёт в две смены практически каждый день. Находить подход к непростым ученикам помогает педагогический опыт, а проглатывать самому всё новые и новые языки – личная универсальная система их изучения. Он самостоятельно разработал собственную методику иноязычного обучения, согласно которой иностранным языком можно овладеть за несколько недель.

Разработанную методику осужденный сначала опробовал на себе и всего за несколько месяцев выучил иностранный язык. В настоящее время молодой человек преподаёт уже пять языков: французский, испанский, португальский, итальянский и английский. Ученикам даёт домашние задания и контрольные работы. А по выходным они проверяют новые знания в киноклубе, поскольку просмотр иностранных фильмов помогает легче усвоить язык.

Попав в места лишения свободы Ярослав решил посвятить свое свободное время самообразованию, которое заключается в расширении своих лингвистических компетенций. К тому моменту он в совершенстве владел английским языком. Но благодаря полученному в детстве образованию имел представление и о других языках: латинском, древнегреческом, испанском, немецком, французском. Поэтому он совершенствовал свои языковые умения и навыки во владении именно этими языками. Затем самостоятельно выучил эсперанто – универсальный международный язык. Потом увлёкся изучением японского языка.

Когда выяснилось, что Ярослав владеет иностранными языками соседи по бараку стали обращаться к нему с просьбой дать несколько индивидуальных занятий. Без постоянной практики, как известно, языковые навыки теряются, поэтому такие занятия оказались полезны как самому преподавателю, так и его ученикам. Именно это и сподвигло Ярослава при поддержке администрации учреждения создать, так называемую, языковую школу. В процессе своей работы он задумался, почему языки осваивают так долго? Ведь этому учатся на протяжении многих лет.

Традиционная методика, по которой преподают в школах и на курсах, предусматривает сначала изучение алфавита, правил чтения, далее следует грамматика... Это действительно очень длительный и трудоемкий процесс. И не секрет, что не каждому успешно удастся освоить тот или иной иностранный язык. Поэтому Ярослав задумался над разработкой и созданием своей собственной методики преподавания иностранных языков. Существует всего пять моделей взаимоотношения между элементами языка. Используя, разработанную им «лингвоматрицу», он апробировал ее в процессе преподавания не только английского, но и испанского языка (которым он на тот момент владел не столь свободно).

По мнению Ярослава, этот метод универсален. Ему, что называется, удалось взломать систему, расшифровать матрицу испанского языка, расписать по моделям всю его грамматику, вывести общие закономерности. И через две недели он на нём заговорил. А после того как стало известно, как матрица работает применительно к испанскому, стали понятны и все остальные языки. Сейчас и Ярослав, и его ученики (во всяком случае, многие из них) разговаривают не только на английском и испанском, но и на итальянском, французском и португальском языках. Обучение идёт по авторской методике Белова.

Если идти по стандартному пути, то первые несколько месяцев на занятиях изучался бы только алфавит и правила чтения. Но, поскольку практически все европейские языки используют латинский алфавит не имеет смысла уделять ему столько времени. Следует лишь обращать внимание только на то, как в том или ином языке читаются и произносятся некоторые гласные и согласные буквы. Особое внимание уделяется транскрипции.

Таким образом, минуя долгий и ненужный, по мнению Белова, разбор алфавита, слушатели его импровизированных курсов сразу начинают знакомиться со словами и правилами транскрипции. Благо вся необходимая литература, словари в учреждении имеются.

Много внимания на занятиях уделяется чтению, в процессе которого отрабатываются слухопроизносительные умения и навыки. За несколько месяцев это доводится до автоматизма. При этом никаких правил ученики Белова не учат. По мнению преподавателя они вырабатываются сами на подсознательном уровне. Этот процесс идёт параллельно с основным курсом, в рамках которого, с помощью очень простой системы взаимодействия языковых элементов слушатели курсов учатся непосредственно говорению.

Поскольку, каждый язык имеет набор определённых элементов (существительное, глагол, наречие, предлог, союз и прочее), для того, чтобы изобразить все эти элементы, а потом и выявить возможные связи между ними.

Согласно методике Белова достаточно одного листка бумаги формата А4 или классной доски. При этом создание фразы можно сравнить с приготовлением какого-то блюда, в котором глаголом выступает вода, «мясом» – что-то вещественное, «то, что будет работать». У блюда есть «цвет», то есть прилагательное, и различные «соусы», которые в составе фразы отвечают на вопросы, почему, зачем, как, когда и где это происходит. Элементы, расположенные на подобии оси координат, подчиняются понятию функции. Такая таблица, снабжённая очень короткими пояснениями-правилами, по словам педагога, позволяет очень быстро освоить грамматику. Подчиняясь этой концепции, можно практически сразу формулировать фразы любой сложности и начинать писать.

Среди учеников лингвистической школы есть люди, которые сразу понимали суть системы и начинали изъясняться и писать на иностранном уже через пару недель после начала занятий. Один из осужденных, физик по образованию, освоил четыре иностранных

языка. Контингент, посещающий занятия по иностранному языку очень разный. Здесь есть люди с высшим образованием, имеющие способности к обучению, схватывающие всё гораздо быстрее.

Занятия посещают даже осужденные с образованием всего 10 классов, и для них выучить иностранный язык тоже не составляет огромного труда. В среднем при наличии хорошей памяти на усвоение уходит примерно от трех до шести месяцев. Результат есть всегда. Автор методики уверен, что его система обучения иностранному языку пригодилась бы не только обитателям колонии.

Кружковая работа является составной частью воспитательного процесса с лицами, отбывающими наказание в исправительных учреждениях. Она нацелена на организацию разумного досуга и привлечение к общественно-полезной деятельности осужденных, развитию и раскрытию их индивидуальных способностей и интересов.

Занятия в кружке по изучению иностранного языка оказывают положительное психологическое воздействие на осужденных, создает атмосферу сотрудничества и творчества, способствует достижению общих целей. А также создают ситуацию успеха, в которой каждый обучающийся может попробовать себя в различных социальных ролях, научиться работать в команде, достигнуть определённых результатов, значимых для него лично и для всех, кто работает вместе с ним, поможет сформировать социальные компетентности, подготовиться к дальнейшей жизни с успешной адаптацией в социуме. Поскольку главная задача кружковой деятельности в исправительном учреждении – коррективка жизненных и поведенческих установок осужденных, изменение их мировоззрения, воспитание законопослушных граждан.

Таким образом, образовательные возможности для осужденных имеют очевидную ценность, оно может обеспечить будущие возможности трудоустройства, повысить потенциальный доход и снизить склонность к рецидивизму. Существует мало противоядий от сложного комплекса факторов, которые делают людей более восприимчивыми к преступному поведению и тюремному заключению, доступ к образованию оказался таким же мощным средством, как и любое другое.

Жизнь показывает - человек захочет исправиться тогда, когда поймет, что кому-то нужен. Изучение иностранного языка оказывает положительное воздействие на осужденных, создает ситуацию успеха, в которой каждый может попробовать себя в различных социальных ролях, научиться работать в команде, достигнуть определённых результатов, значимых для него лично и для всех, кто работает вместе с ним, поможет сформировать социальные компетентности, подготовиться к дальнейшей жизни с успешной адаптацией в социуме. Рассмотренный опыт позволяет совершенствовать формы и методы работы с осужденными, направленные на их исправление, ресоциализацию и реинтеграцию, возвращение в социум законопослушных, созидательных людей.

Список литературы

1. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 « 273-ФЗ. (последняя редакция) //СПС «Консультант Плюс».
2. «Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации» от 08.01.1997 № 1-ФЗ. (последняя редакция) //СПС «Консультант Плюс».

3. Аркусова И. В. Современные педагогические технологии при обучении иностранному языку (структурно-логические таблицы и практика применения). – М: НОУ ВПО МПСИ, 2012. – 128 с.
4. Барыбин А.В. Педагогические условия изучения иностранного языка в системе дополнительного профессионального образования взрослых // Новые исследования в психологии. – 1982. – №1.
5. Давыдова Н. В., Данилин Е.М. Кружковая работа с осужденными в исправительных учреждениях // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2014. – № 1(140). – С. 41-45.
6. Казакова Т. А. Образование осужденных в местах лишения свободы // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества : сб. матер. Всерос. науч.-практ. конф. – Чебоксары: «Издательский дом «Среда», 2023. – С. 186-189.
7. Казакова Т. А. Получение образования в условиях пенитенциарного учреждения как средство успешной реинтеграции в общество // Образование и социализация личности в современном обществе : сб. матер. XIV Междунар. науч.-практ. конф. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2023. – С. 334-339.
8. Казакова, Т. А. Иностранный язык в исправительном учреждении // Язык. Культура. Коммуникация : сб. матер. XVI Междунар. науч.-практ. конф. – Ульяновск: Ульяновский государственный университет, 2023. – С. 51-55.
9. Казакова Т. А. Иноязычное обучение осужденных в условиях пенитенциарного учреждения как средство их успешной социальной реинтеграции // Образование. Наука. Научные кадры. – 2023. – № 3. – С. 217-220.
10. Казакова, Т. А. Изучение иностранного языка осужденными в рамках кружковой работы в исправительных учреждениях ФСИН России // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2022. – № 7(242). – С. 66-71.
11. Казакова Т. А. Педагогические особенности изучения иностранного языка в исправительном учреждении // Актуальные проблемы науки и образования в условиях современных вызовов : сб. матер. XXI Междунар. науч.-практ. конф. – Москва: Печатный цех, 2023. – С. 57-62.
12. Кружок изучения иностранного языка ИК-18 привлекает все больше желающих [Электронный ресурс] – URL: <http://fkurf.ru/news/> (дата обращения: 20.04.2023).
13. Кружок по изучению иностранного языка в исправительной колонии № 5 [Электронный ресурс] – URL: <https://news.myseldon.com/ru/news/> (дата обращения: 20.09.2023).
14. Уроки строгого режима: в Приморье осуждённые изучают иностранные языки [Электронный ресурс] – URL: https://vladnews.ru/2020-02-05/166477/uroki_strogogo/ (дата обращения: 20.09.2023).
15. В Бурятии осужденные изучают иностранный язык [Электронный ресурс] – URL: [9https://www.baikal-daily.ru/news/](https://www.baikal-daily.ru/news/) (дата обращения: 20.09.2023).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Анкета для руководства общеобразовательных организаций

1. Какие значительные проблемы, препятствующие профессиональному росту педагогов в школе, Вы встречали в своей административной практике (выберите три наиболее частотных проблемы в порядке убывания):

- А) мотивационные (отсутствие мотива к росту)
- Б) личностные (отсутствие необходимых личностных качеств для роста)
- В) внешние (отсутствие заинтересованности администрации в своевременной помощи педагогам в их профессиональном росте)
- Г) профессиональные (несоответствие формальной и реальной квалификации, низкая профессиональная компетентность)
- Д) проблемы с коммуникацией (в том числе неумение найти контакт с учащимися, их родителями, коллегами и администрацией)

2. Укажите наиболее эффективные методы стимулирования педагогов к профессиональному росту (три наиболее эффективных в порядке убывания):

- А) _____ Б) _____ В) _____

3. Какой период адаптации в коллективе нужно предоставить педагогу, прежде чем перейти к мероприятиям в рамках административно-методического сопровождения его непрерывного профессионального роста?

- А) один учебный год
- Б) 1-ю четверть учебного года
- В) 1-е полугодие учебного года
- Г) сразу приступить к сопровождению

4. На какие стороны профессионального роста педагога нужно прежде всего обратить внимание руководству школы (выберите 3 наиболее важных):

- А) подготовка учащихся к государственной итоговой аттестации
- Б) качественное проведение уроков
- В) участие педагога в конкурсах профессионального мастерства
- Г) участие педагогов в экспертной деятельности на различных уровнях
- Д) участие педагогов во внеурочной деятельности
- Е) различные формы трансляции педагогического опыта
- Ж) нацеленность педагога на успешное прохождение аттестации.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдуллина Амина Шакирьяновна – доктор филологических наук, профессор кафедры филологии, Бирский филиал ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» (г. Бирск, Россия).

Алексеева Ольга Вячеславовна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры профессионального педагогического образования и социального управления, Институт непрерывного педагогического образования, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Воднева Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры европейских языков и культур, проректор по работе с молодёжью, ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет» (г. Псков, Россия).

Донина Ирина Александровна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры технологического и художественного образования, Институт непрерывного педагогического образования, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

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

Задворная Марина Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования, Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Зайнашева Влада Вадимовна – методист МКУ отдел образования МР Калтасинский район Республики Башкортостан (г. Бирск, Россия).

Казакова Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Академия права и управления ФСИН России (г. Рязань, Россия).

Кедярова Елена Александровна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой педагогической и возрастной психологии, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск, Россия).

Коптяева Светлана Владимировна – библиотекарь 1 категории отдела эстетического воспитания и литературы по искусству и краеведению, ГКУК КО «Калужская областная детская библиотека»; магистр Психолого-педагогического образования, дефектолог, социальный педагог-психолог (г. Калуга, Россия).

Лысов Олег Игоревич – студент 3 курса факультета физики и математики, Бирский филиал ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» (г. Бирск, Россия).

Лысова Ольга Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологии, Бирский филиал ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий» (г. Бирск, Россия).

Лях Юлия Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Общей и специальной педагогики», ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет» (МПСУ); профессор кафедры управления образовательными системами имени Т.И. Шамова, Институт социально-гуманитарного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный педагогический университет» (МПГУ)(г. Москва, Россия).

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

Симушкина Наталья Юрьевна – старший преподаватель каф. иностранных языков, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет водного транспорта» (г. Новосибирск, Россия).

Степаненко Лариса Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры истории и политологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет» (г. Новосибирск, Россия).

Стерхов Алексей Алексеевич – кандидат педагогических наук, Почётный работник воспитания и просвещения РФ, учитель высшей категории, методист высшей категории, эксперт Всероссийского экспертного педагогического совета при Министерстве просвещения РФ, член Лиги наставников города Сургута, профессор Российской Академии Естествознания, Заслуженный работник науки и образования Российской Академии Естествознания Заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель истории Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение гимназия «Лаборатория Салахова» (г. Сургут, Россия).

Хачатурова Карине Робертовна – кандидат педагогических наук, учитель физики, руководитель ОДОД ГБОУ школы № 129 Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург, Россия), доцент кафедры психологии и педагогики образования Московский психолого-социальный университет (г. Москва, Россия).

Черемисова Ирина Валерьяновна – доктор психологических наук, доцент профессор кафедры общей и педагогической психологии, Академия ФСИН России (г. Рязань, Россия).

Чернецкая Надежда Игоревна – доктор психологических наук, доцент, профессор, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск, Россия).

Шерайзина Роза Моисеевна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой начального, дошкольного образования и социального управления, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Научное издание

ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

коллективная монография

В авторской редакции

Оригинал-макет изготовлен в издательстве ЗЕБРА
432072, Россия, г. Ульяновск, ул. Жуковского, 83.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии DARIKNIGI.RU
198097, Россия, г. Санкт-Петербург, пр. Стачек, д. 47, ЦИЦ, ц710.

Подписано в печать 15.11.2023. Формат 60х84/16
Печать оперативная. Усл. п.л. 9,1
Тираж 1000 экз. Заказ № 38-16-05.