

УДК 37.015.3

*М.М. Кашанов***АБНОТИВНОСТЬ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА¹**

В статье рассматривается психологическая готовность учителя к работе с одаренными школьниками как интегральная характеристика, как совокупность функциональных, операциональных и личностных компонентов. У педагогов, успешно работающих с одаренными обучающимися, структуры ПВК и профессионально-важных умений (ПВУ) находятся во взаимосвязи и взаимодополнении друг с другом. У педагогов, не имеющих высоких достижений в работе с одаренными учащимися, группы ПВК и ПВУ функционируют обособленно, как две самостоятельные подструктуры. Сравнительный анализ групп педагогов до и после обучения показал, что уровень развития ПВК выделенного комплекса повысился, структура психологической готовности приобрела пластичный и гибкий характер, позволяющий учителю приобретать новые конструктивные способы деятельности, повышающие успешность в работе с одаренными обучающимися. Установлено, что среди эффективно работающих после обучения педагогов не было ни одного с низким уровнем абнотивности. Обосновано, что абнотивность как ПВК педагога – необходимое качество для его успешной деятельности с одаренными обучающимися. Дано авторское определение абнотивности как способности учителя к адекватному восприятию, пониманию и принятию креативности ученика, способности заметить одаренного учащегося и оказать ему необходимую поддержку в развитии его творческого потенциала посредством конструирования такой образовательной среды, условия которой становятся средствами саморазвития обучаемого.

Ключевые слова: одаренность, абнотивность, диагностика и формирование абнотивности.

DOI: 10.35634/2412-9550-2019-29-2-137-147

Влияние современного учителя на развитие творческого потенциала обучаемого отличается от традиционной роли педагога как ретранслятора учебной информации. Перед ним стоит иная задача: не передать знания, а раскрыть собственные возможности ученика. В работах психологов А.Н. Воронина [5], М.В. Губиной [7], В.Н. Дружинина [8], Т.В. Корниловой [17], Л.И. Ларионовой [18], М.И. Лукьяновой, М.В. Губиной [20], В.И. Панова [24], Н.И. Чернецкой [33], В.Д. Шадрикова [34], А. Миллер [21], К.А. Heller [38], E. Landau [39], M. Lindsey [40], J. Renzulli [41, 42], S.M. Reis, J.S. Renzulli [43], T. Shenfield [44], E.A. Torrance [46] обосновано, каким образом преподаватель должен играть ведущую роль в поддержании и развитии творческого потенциала учащихся. Тем не менее, в реальных условиях школы прослеживается тенденция подавления педагогом творческой активности учащихся. Да и позиция обучаемых иногда оставляет желать лучшего: «Быть может, я не выкопал по лени в моей душе давно зарытый клад» (М. Светлов).

Как отмечает Н.С. Лейтес, одаренные дети могут начать обвинять себя, воспринимая свои особенности как аномалию, стремиться сознательно скрывать свои достижения и тем самым маскировать свои способности и переходить в достаточно обширную категорию одаренных, которую обозначают как «недостиженцев», так как эти ученики часто не распознаются взрослыми, ибо оценивается, прежде всего, успешность обучения в школе [19]. Поскольку прямое противодействие сопротивлению в педагогических системах неэффективно [37], то требуются косвенные приемы, позволяющие учителю управлять протестным потенциалом школьников. А.Г. Асмолов утверждает, что традиционная, унифицированная система школьного обучения не может не оказывать заметного противодействия реализации потенциала одаренных детей в «зоне подавляющего или задерживающего развития» [3, С. 663-664]. Таким образом, с одной стороны, одаренность ребенка востребована социумом, а с другой – одаренность впадает в кризис невозможности реализоваться, проявить свои способности. Всё это приводит к проблеме, о которой пишет М.А. Холодная рассматривая эффект инверсии развития одаренности: «Соответственно выдвигается главная задача в работе с одаренными детьми и подростками: как можно больше одаренных детей должны иметь возможность стать одаренными взрослыми» [30. С. 69]. По мнению Е.И. Щеблановой, уже за период обучения в начальной школе общест-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 19-013-00102а).

во теряет около 30 % наиболее способных учеников, чьи познавательные потребности и возможности существенно превышали средний возрастной уровень [36].

На основе результатов анализа исследований в области работы с одаренными обучаемыми А.И. Савенков утверждает, что одаренные люди школьного и студенческого возраста нуждаются в обучении, отличающемся от традиционного [27]. Дж. Фримен подчеркивает, что такое отличие обусловлено разницей в понимании концепции одаренности в разных государствах. Он констатирует многообразие форм помощи одаренным детям и подходов в совершенствовании условий их образования [29].

Как новую образовательную модель В.Я. Цветков описывает когнитивный файл. Когнитивность рассматривается автором в аспекте восприятия и осмысления обучаемым учебного материала. Основой построения такого файла рассматривается когнитивный фильтр. Проведенное сравнение когнитивного файла и модуля позволило автору констатировать, что в *структурном плане* они выглядят как равнозначные образовательные модели. Однако в *функциональном отношении* показано преимущество использования именно когнитивного файла [32]. Следовательно, требуются преподаватели, готовые применять в современном педагогическом процессе когнитивные технологии, характеризующиеся использованием знаний о психологических механизмах и закономерностях процессов познания, обучения, коммуникации, обработки информации. А самое главное – востребованы педагоги, достигшие вершин в профессионализации собственного мышления, что существенно повышает диапазон применения их творческого багажа. Однако проблема формирования психологической готовности педагогов к работе с обучающимися с общей умственной одаренностью долгое время не была сформулирована и решалась фрагментарно.

Тем не менее, в новых образовательных стандартах задача развития одаренных учащихся определена как приоритетная. Психологическое своеобразие одаренных обучающихся, их повышенные познавательные потребности и возможности часто становятся источником трудностей и проблем, возникающих у них в процессе учения. Подготовка преподавателей в этом направлении чаще всего, по мнению ученых [24; 35; 36], бессистемна, ориентирована на развитие, прежде всего, предметных компетенций педагога. Вместе с тем активно исследуется проблема влияния социального окружения на развитие одаренности. Так, в «Рабочей концепции одаренности», разработанной Д.Б. Богоявленской, В.И. Пановым, В.Д. Шадриковым, В.Н. Дружининым и другими психологами, выделены признаки одаренности и обозначены пути и направления работы с одаренными детьми, а также представлена методология выявления данной категории детей [25]. Отметим, однако, что до сих пор остается открытым вопрос о качествах педагога, значимых для эффективной работы с творчески одаренными обучаемыми.

Повышенное внимание исследователей сосредоточено на наиболее успешных учениках и студентах, проявивших высокие достижения в учёбе или других видах деятельности. Оказалось, что выдающиеся достижения сами по себе составляют далеко не единственный признак одаренности. Их проявление в детском или юношеском возрасте не гарантирует творческих успехов во взрослой жизни и профессиональной карьере [4; 18; 22]. Одаренные учащиеся часто составляют группу психолого-педагогического риска, связанную с гетерохронией и диссинхронией развития, трудностями установления коммуникативных контактов, развитием одаренности по типу скрытой, а также с известным феноменом «снятия» одаренности с возрастом [5; 28].

Теоретической базой подхода, ориентированного на непрерывное творческое развитие субъекта, выступает *акмеология* – наука о наивысших достижениях в профессиональном и личностном развитии человека, об этапах движения личности к собственным вершинам и условиях их достижения. Воспитать в ученике творческую личность способен только творчески мыслящий и действующий педагог. Поэтому в современных акмеологии и психологии подчеркивается необходимость обоснования, каким образом учитель должен играть ведущую роль в поддержании и развитии творческого потенциала ребенка [8; 22; 24; 33]. Г.В. Ожиганова показала целесообразность изучения феномена креативности в конкретных жизненных ситуациях посредством создания условий для раскрытия и развития творческого потенциала личности. Автором удачно подчеркиваются роль и реальные возможности ситуационного подхода в исследовании и формировании креативности у детей [23]. М.А. Холодная, Э.Г. Гельфман особое внимание обращают на готовность обучаемых работать с противоречивой информацией [31].

В связи с этим В.Д. Шадриков указывает на то, что готовность к деятельности вырабатывается как проявление способностей на основе индивидуального опыта и практики, многообразных социальных отношений, а также специфики процесса обучения. Психологическая готовность к деятельности, по мнению автора, – это обязательное условие не только ее начала, но и успешного осуществления. Состояние психологической готовности помогает учителю успешно работать с одаренными школьниками, адекватно использовать профессионально важные умения, опыт, личностные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать деятельность при возникновении непреодолимых препятствий. Психологическая готовность В.Д. Шадриков определяет как сложное структурно-системное образование, включающее личностно-мотивационную и волевую сферы, систему обобщенных знаний, способностей и представлений. В процессе осуществления деятельности структура психологической готовности приобретает свойства системы: происходит развитие отдельных компонентов, устанавливаются функциональные связи между ними в соответствии с целями и условиями деятельности [35].

Анализ полученных нами эмпирических результатов [1; 2; 6; 9-16; 26] свидетельствует о том, что большинство опрошенных педагогов признают важность задач развития способности учащихся к творчеству, но при этом демонстрируют недостаточную компетентность в организации условий для развития их творческих способностей. Этот вывод подтверждает необходимость решения проблемы формирования у педагогов *психологической компетентности*, значимой для развития творческого потенциала учащихся.

В связи с этим целесообразно поставить вопрос о существовании особой комплексной составляющей творческого профессионального мышления преподавателя, которая помогает ему в выявлении и развитии креативности обучаемых. Данная мыслительная способность существует как особое интеллектуальное качество учителя, проявляющееся в умении найти в каждом обучаемом изюминку, которая поможет ему творчески развиваться. Исследуя данное качество, мы установили, что наличие *его* особенно необходимо для формирования творческого мышления профессионалов, влияющих на образовательную политику учебного заведения. Это качество мы назвали *абнотивностью*, характеризующуюся интеллектуальной способностью учителя к адекватному восприятию, осмыслению, пониманию и принятию креативного ученика, способностью заметить одаренного ребенка и оказать необходимую психолого-педагогическую поддержку в развитии его творческого потенциала.

Абнотивность, будучи важной составляющей психологической готовности педагога к работе с одаренными обучаемыми, способствует их профессиональному и личностному росту, а также развитию креативности у обучающихся. В становлении *абнотивности* особую роль играет уровень профессионализации мышления педагога. Мы полагаем, что чем выше уровень профессионального мышления, тем выше уровень *абнотивности*. Такая прямая зависимость обусловлена необходимостью актуализации и реализации именно мышления педагога, поскольку в процессе взаимодействия с творчески мыслящим обучаемым преподаватель должен «передумать» его. В связи с этим возможны различные стратегии общения, обусловленные следующими условиями: 1) творчески одаренные обучаемые задают своему наставнику такие вопросы, для ответов на которые требуется незаурядная смекалка; 2) иногда учащиеся проводят проверку предметной компетентности преподавателя; 3) чаще всего, ученики и студенты задают вопросы, ожидая получить поддержку от педагога. Именно в этом случае появляется благоприятная возможность стать единомышленниками, людьми, думающими об одном и том же, но по-разному. Уровень *абнотивности*, связь ее с профессионально-важными умениями, позволяет оценивать степень психологической готовности педагога к работе с одаренными детьми.

Методика

Исследование осуществлялось в два этапа. На первом этапе, *диагностическом*, приняли участие 359 педагогов общеобразовательных школ г. Ярославля в возрасте от 22 до 64 лет; стаж педагогической деятельности – от 6 месяцев до 49 лет; а также 31 преподаватель Ярославской государственной медицинской академии со стажем менее 5 лет преподавания. На втором этапе – *формирующем*, участвовало 65 педагогов – слушателей курсов повышения квалификации Вологодского института развития образования.

Эмпирическое исследование абнотивности и творческой активности личности было осуществлено на ситуативном и надситуативном уровнях профессионального педагогического мышления (ППМ). Для диагностики исследуемых переменных использованы методики «Опросник МККА – мо-

тивационно-когнитивный компонент абнотивности» (Е.М. Григорьева, А.А. Зверева, М.М. Кашапов) (Григорьева, 2000. С. 60-62), «Методика на определение творческой активности личности» (М.М. Кашапов, О.Н. Ракитская) [16, С. 403-405], «Методика выявления ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления» (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева) [16, С. 398-402], «Методика на определение уровня абнотивности» (М.М. Кашапов, Ю.А. Адушева) [16, С. 425-426]. Проверка на надежность по однородности «Опросника МККА – мотивационно-когнитивный компонент абнотивности» проводилась по коэффициенту Спирмена – Брауна и α -Кронбаха: Альфа Кронбаха – 0,79; Спирмена-Брауна – 0,8 (n=100) $p=0,05$. Ретестовая надежность определялась по Пирсону ($k=0,84$, $n=100$, $p=0,01$). Стандартизация опросника «Методика на определение творческой активности личности» проведена на выборке более 270 человек (коэффициент надежности по однородности (определяемый как согласованность результатов) составил $k = 0.82$, $n = 100$). Конструктивная валидность определялась по формуле Спирмена и составила $k = 0.3$, $p = 0.05$. Проверка распределения на нормальность проводилась по критерию χ^2 . В качестве стандартной шкалы была взята шкала стенов ($\chi^2 = 5.5$). «Методика выявления ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления» позволяет определить меру выраженности ситуативного или надситуативного уровня ППМ. Методика стандартизована (коэффициент надежности определялся по формуле Спирмена-Брауна и составил $r_{tt} = 0.865$, и по формуле Кьюдера-Ричардсона $r_{tt} = 0.839$). Проверка на надежность по однородности «Методики на определение уровня абнотивности» проводилась по коэффициенту Спирмена – Брауна и α -Кронбаха: Альфа Кронбаха – 0,88; Спирмена-Брауна – 0,91. Ретестовая надежность определялась по Пирсону ($N = 60$): $r = 0,74$, $p = 0.01$.

Результаты

В ходе теоретического и эмпирического исследования выделены и описаны базовые компоненты *абнотивности*, а также сформулировано её концептуальное и операциональное определение. *Абнотивность*, по нашему мнению, включает в себя креативность самого учителя, МККА и рефлексивно-перцептивные способности, выражающиеся в изучении ученика, понимании, сопереживании ему, проникновении в индивидуальное своеобразие обучаемого, способность проанализировать, оценить, лучше понять самого себя. Следовательно, структура рефлексивно-перцептивных способностей состоит из эмпатии, рефлексии и социального интеллекта.

Исходя из утверждения о континууме одаренности (любой ребенок креативен в той или иной степени) и из реальной ситуации, сложившейся в образовательных учреждениях, было обосновано положение о том, что каждый ребенок имеет право на возможность развивать свои творческие способности. Диагностика и формирование у педагогов такого психологического комплекса как *абнотивность* поможет решить эти задачи.

В результате проведенной работы установлено, что большая часть учителей (82 %) не обнаруживают достаточного уровня объективности в оценке творчески-одаренных учеников. Лишь 18 % преподавателей, независимо от типа учебного общеобразовательного заведения (гимназии, лицеи, типовые школы), а также от профиля высшего учебного заведения (гуманитарный, естественнонаучный, технический) обладают *абнотивностью*. Учителя с высоким социальным интеллектом, уровнем рефлексивности и развитой эмпатией набирают высокий балл по опроснику МККА, а также более объективны при оценке креативности учащихся. Именно они высоко мотивированы на работу с одаренными детьми.

Успешность интеллектуального процесса зависит от более конкретных и менее четко определенных факторов ситуации, её формальных и содержательных компонентов. Так, традиционно под формальными элементами ситуации решения задачи подразумевают временные характеристики мыслительного процесса: время от начала решения данной задачи, очередность предъявления основной задачи и задачи-подсказки, а также других заданий, наличие факта неудачи и её оперативное преодоление, завершение решения задачи. Содержательные элементы – это, прежде всего, наличие и сила поисковой доминанты, преобладание осознаваемых и неосознаваемых мыслительных процессов, мотивационно-эмоциональный фон испытуемого, в том числе и переживание им неудачи. Особое значение имеет отношение к успеху. Преподаватель, тонко чувствующий обучаемого, помогает ему не останавливаться на достигнутом.

Анализ результатов эмпирического исследования позволил описать критерии и показатели, характеризующие *абнотивность*. Под «критерием», как основанием, по которому происходит сравне-

ние исследуемых феноменов, мы понимаем качества, свойства, признаки изучаемого объекта, которые дают возможность диагностировать его состояние и уровень развития.

Под «показателями» понимаются количественные или качественные характеристики сформированности каждого качества, свойства, признака изучаемого объекта. Именно на основе качественного и количественного анализа показателей можно выявить стоящие за ними и проявляемые через них психические явления.

Для оценки сформированности МККА педагога в развитии способности к творчеству учащихся критериями выступают: осознание значимости творческого развития учащихся при реализации профессиональной деятельности; мотивация на творческую самореализацию в профессиональной деятельности. МККА включает в себя знание особенностей одаренных студентов, желание чувствовать их потребности и интересы, готовность к приобретению психолого-педагогических знаний для работы с одаренными обучаемыми, стремление к гибкости в поведении, творческая активность в управленческой учебно-познавательной деятельности.

Критерии сформированности когнитивного компонента исследуемого вида компетентности – адекватная система представлений педагогов о творчестве, творческой личности, владение теоретическими психолого-педагогическими основами процесса творческого развития учащихся.

Проектно-организационный компонент в структуре психологической компетентности педагога в развитии способности к творчеству учащихся характеризуется владением разнообразными способами проектирования и организации творчески ориентированного образовательного процесса (конструирование творческих заданий; проектирование творческих занятий; стиль взаимодействия).

Критерием сформированности рефлексивного компонента психологической компетентности (рефлексия педагогического опыта с творческих позиций) служит самооценка педагогами своей компетентности, соответствия профессиональной деятельности задачам творческого развития учащихся.

На основании соотношения критериальных показателей в структуре *абнотивности* выделены и описаны следующие уровни сформированности данного вида компетентности: низкий, средний, высокий. По-разному проявляются они в процессе актуализации творческого потенциала, которая включает в себя: а) снятие эмоционального напряжения; б) нахождение и высвобождение жизненных ресурсов; в) рефлексию результатов обратной связи. Этот потенциал раскрывается на трех уровнях: 1. Когнитивный (вспомнить аналогичную ситуацию, бывшую в прошлом, и отметить чему научила данная ситуация). Умение в веере проблем увидеть главную проблему. 2. Эмоциональный – актуализировать в памяти самую комфортную из своих жизненных ситуаций; вчувствование; успокоенное размышление. 3. Поведенческий – соединить образ воображения, потребного будущего и образ действия, направленного на достижение желаемого, а затем выполнить «действия уверенности, могущества». В целом полученные данные могут быть полезны в работе школьных психологов по диагностике способности педагогов к деятельности по поддержанию и развитию креативности у детей, в деятельности психолога по развитию абнотивности учителя.

Установлено, что среди эффективно работающих педагогов не было ни одного с низким уровнем *абнотивности*. В структуре успешных педагогов наиболее тесные связи выявлены между абнотивностью, рефлексивностью и творческой активностью. У педагогов с высокой успешностью в работе с одаренными обучающимися находятся на высоком и среднем уровне развития все ПВК выделенного комплекса: рефлексивность, интернальность, творческая активность, абнотивность, мотивация аффилиации [13].

Психологическая готовность понимается нами как комплексное психологическое образование, как единство когнитивного, мотивационного и операционально-технологического компонентов, обеспечивающих эффективное осуществление педагогической деятельности, направленной на выявление и развитие детей с признаками одаренности. Основой психологической готовности являются ПВК личности. ПВК являются интегральными качествами, их содержание определяется системой индивидуальных качеств, которые взаимодействуют между собой в режиме взаимодополнения и взаимокompенсации.

При разработке программы формирования готовности педагога к работе с одаренными детьми мы опирались на принципы *системогенетического* подхода, разработанного В.Д. Шадриковым, как наиболее полно соответствующего целям исследования. Методологическая ценность такого подхода состоит в том, что новый взгляд на деятельность как на реализацию человеком своей сущности позволяет предотвратить «Дуализм внутреннего и внешнего» [34].

Цель обучающей программы – формирование психологической готовности педагогов к работе с одаренными обучающимися.

Организационными условиями процесса формирования психологической готовности являются: цикличность (обучение в несколько этапов), наличие психологического сопровождения в межсессионный период. Психолого-педагогические условия: субъект-субъектное взаимодействие, центрация на слушателя, использование интерактивных и инновационных технологий, проектирование самостоятельной работы педагога, организация обратной связи.

Организация обучения педагогов, разделенного на три этапа, позволила минимизировать остроту противоречия, обусловленную невозможностью решать проблемы личностного развития в рамках традиционных 72 часов учебных занятий на курсах повышения квалификации. В процессе проектирования выделены когнитивный, технологический и личностно-рефлексивный этапы.

1 этап (когнитивный) – формирование и развитие когнитивного компонента готовности слушателей через получение теоретических знаний о проблемах, сущности, механизмах развития детской одаренности; через содержательную рефлексию преподавателем собственной педагогической позиции. Критерием эффективности прохождения этапа является превращение научных знаний в личную ценность учителя.

2 этап (технологический) – развитие технологического компонента готовности педагогов через знакомство с реальными моделями, системами организации выявления и развития интеллектуально-одаренных школьников; апробацию в практической деятельности развивающих технологий. Критерий эффективности второго этапа – содержательная рефлексия технологических умений педагога.

3 этап (развитие личностного компонента готовности) – семинар-тренинг, способствующий развитию ПВК педагога. Критерии эффективности этапа совпадают с критериями эффективности всего курса – повышение уровня психологической готовности.

1. Анализ групп по уровню рефлексивности показал, что индивидуальная мера рефлексивности педагогов до и после курсов изменилась ($Mx = 110,2$ и $126,0$ соответственно). Сравнение групп с помощью однофакторного дисперсионного анализа показало различия на высоком уровне значимости – $F = 20,8$ при $p \leq 0,001$. Таким образом, можно говорить о том, что участие педагогов в обучении привело к качественным изменениям в уровне развития рефлексивности. Установлено, что неабнотивномыслящий педагог любит мыслить метафорически и метафизически: «Вырастет – поумнеет»; «Талант сквозь асфальт прорастет». Для учителей, обладающих высоко развитым уровнем абнотивности (их установлено 18 % от общей выборки), характерно надситуативное мышление, самоактуализация.

В уровне развития мотивации педагогов также произошли достаточно существенные изменения. Так, было выявлено, что вырос уровень их «стремления к общению» ($Mx = 133,5$ и $149,1$ соответственно) и понизился уровень «боязни быть отвергнутыми» ($Mx = 125,0$ и $114,3$ соответственно). Несмотря на то, что в абсолютных значениях изменения не столь существенны, тем не менее, в уровне развития указанных компонентов мотивации были выявлены статистически значимые различия.

После обучения на курсах в уровне направленности личности выявлены статистически значимые различия. Вырос уровень интернальности локус-контроля педагогов ($Mx = 11,6$ и $12,4$ соответственно) $F = 8,064$, $p < 0,005$, понимаемый не как уход от общения (это противоречит увеличению уровня мотива аффилиации – «стремления к общению»), а как обращенность личности вовнутрь, к собственным переживаниям и мыслям.

В показателе творческой активности учителей после обучения также произошли статистически значимые различия на высоком уровне значимости $F = 9,2$, при $p < 0,003$, ($Mx = 33,1$ и $36,2$ соответственно).

Сравнение групп с помощью однофакторного дисперсионного анализа позволило установить различия на высоком уровне значимости – $F = 20,8$ при $p \leq 0,05$ в уровне развития абнотивности ($Mx = 69,1$ и 46 соответственно). Уровень развития абнотивности в группе педагогов после обучения стал близок к значениям педагогов контрольной группы (КГ), то есть соответствовал оптимальному уровню.

В структуре ПВК педагогов после обучения значительно увеличилось количество связей: (2 и 10 соответственно), наметились связи между рефлексивностью, мотивацией аффилиации (оба мотива), локус-контролем. Увеличилось количество компонентов, включенных в структуру (0 и 10 соответственно). Изменился уровень интегрированности структуры (0 и 10 баллов соответственно). Таким образом, можно говорить о том, что участие в обучении привело к качественным изменениям в структуре ПВК педагогов.

Результаты сравнительного анализа компонентов готовности показали, что уровень сформированности всех компонентов готовности и общего показателя у педагогов после обучения значимо и

достоверно выше, чем у педагогов до обучения ($Mx = 30,2$ и $48,3$) – $F = 270$, $p < 0,001$, но ниже, чем в группе успешных педагогов ($Mx = 54,3$ и $48,3$). При этом сохраняется значимое различие между КГ и ЭГ2 (экспериментальная группа 2) – $U = 7,5$ при $p < 0,001$.

Уровень сформированности когнитивного компонента вырос значимо и достоверно после обучения ($Mx = 6,28$ и $13,3$ соответственно), $F = 9,0$, при $p < 0,001$. Несмотря на значительный рост показателя после обучения, сохраняется различие между ЭГ2 и КГ на высоком уровне значимости ($Mx = 12,8$ и $13,3$ соответственно), $U = 445,5$, при $p < 0,001$.

Уровни сформированности ориентировочного и технологического компонента также выросли у педагогов после обучения ($Mx = 6,2-11,7$ и $6,1-9,3$ соответственно), $F = 160,8$ и $63,4$, $p < 0,001$. Однако между ЭГ2 и КГ сохранились различия $U = 191$, при $p < 0,001$ – в ориентировочном компоненте, и наиболее значимые, в уровне развития технологического компонента $U = 7,5$, при $p < 0,001$. Наименьшими являются различия в уровне мотивационного компонента готовности ($Mx = 11,6$ и $14,0$ соответственно), $F = 49,87$, $p < 0,001$. Сравнение педагогов ЭГ2 и КГ показало, что в уровне мотивационного компонента готовности нет значимых различий ($Mx = 14,05$ и $14,0$ соответственно). Таким образом, несмотря на то, что уровень готовности педагогов после обучения повысился более, чем на 40 %, между КГ и ЭГ2 сохранились различия на высоком уровне значимости.

Структура готовности педагогов после обучения изменилась: количество связей в структуре готовности до обучения больше, чем после обучения (8 и 6 соответственно), количество компонентов, включенных в структуру, одинаково. Следует отметить, что структура готовности педагогов ЭК1 не способствовала достижению значимых результатов в работе с одаренными детьми. Во время обучения произошло ее разрушение, но появилась необходимая слабая положительная связь между мотивационным и когнитивным компонентом ($r = 273$, при $p < 0,05$), что позволяет говорить о намечающихся изменениях в деятельности педагогов.

В структуре ПВК и готовности после обучения зафиксированы следующие изменения: увеличилось количество компонентов, включенных в структуру (7 и 10 соответственно), увеличилось количество связей (14 и 20 соответственно), изменился уровень интегрированности (14 и 20 баллов соответственно).

Обсуждение результатов

Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство опрошенных педагогов признают важность задач развития способности к творчеству учащихся, но при этом демонстрируют недостаточную компетентность в организации условий для развития творческих способностей учащихся. Этот вывод подтверждает необходимость решения проблемы формирования психологической компетентности педагогов в развитии творческого потенциала учащихся.

Структура ПВК и готовности педагогов до обучения состояла из двух самостоятельных подструктур, не связанных между собой: ПВК и ПВУ (профессионально важные умения). После обучения в структуре готовности педагогов разрушается тесная корреляционная связь внутри ПВУ и намечаются связи между ПВУ и ПВК. Уменьшение количества сильных связей свидетельствует о повышении динамичности, подвижности структуры, возрастает возможность ее перестройки и образования новых подструктур в соответствии с изменениями целей и содержания деятельности.

В ходе обучения проводился анализ рефлексивных отчетов педагогов, в том числе самоанализа уроков. Использовался «Лист оценки урока», составленный слушателями во время обучения: выделены содержательный, личностный и технологический блоки.

Представляют определенный интерес результаты анализа умения педагога работать с содержанием, отраженные в первом «содержательном» блоке: учитель оценивает предполагаемое содержание урока с точки зрения наличия противоречий – проблематизации, предполагающей организацию учебного исследования, опору на зону ближайшего развития учеников, вариативность движения в учебном материале. Исследование показало, что у педагогов за время обучения достоверно и значимо изменился только третий показатель содержательного блока: «наличие проблемно-поискового характера содержания урока» ($F = 22,400$, при $p < 0,001$), то есть учителя при проектировании уроков стали более осознанно подбирать содержание, позволяющее работать над формированием и развитием исследовательской активности одаренных учеников. Качественное изменение третьего показателя привело к изменению общего показателя компонента.

Анализ проявления таких личностных характеристик учителя, как направленность на ученика (центрация на ученике), стрессоустойчивость и эмпатия, позволил установить устойчивые изменения

личностного компонента готовности, что выразилось, прежде всего, в доминировании демократического стиля общения. Установленная динамика свидетельствует о том, что благодаря актуализации данных качеств педагога происходит осознание учеником содержания «совместности» со взрослым, что обуславливает проявление его учебных действий относительно поставленной учебной задачи как полноценных, осмысленных, инструментальных.

Результаты анализа полученных эмпирических данных свидетельствуют о том, что после обучения значимо изменился второй показатель *личностного блока* ($F = 4,329$, при $p < 0,005$) – «направленность на ученика». Изменение второго показателя, на наш взгляд, привело и к изменению общей суммы показателей личностного блока ($F = 5,746$, при $p < 0,05$), что подтверждается исследованием уровня развития ПВК.

Следующий блок посвящен анализу изменений уровня развития ПВУ учителя: достоверно и значимо вырос уровень таких ПВУ, как умение работать над формированием компонентов учебной деятельности, организовывать учебные исследования, предоставлять ученикам самостоятельность, выбор (места, формы работы, критериев оценки и т.д.) ($F = 23,150$, при $p < 0,001$), работать с ошибкой ученика, включать учащихся в учебный диалог или полилог ($F = 103,113$, при $p < 0,001$), а также общий показатель ($F = 184,122$, при $p < 0,001$).

В целом, сравнительный анализ результатов до и после обучения, позволяет сделать вывод о том, что в структуре деятельности педагогов произошли качественные и значимые изменения, ПВК и ПВУ получили дальнейшее развитие. Всё это в комплексе позволяет говорить об эффективности курса «Выявление и развитие одаренных детей».

Заключение

Эффективное развитие одаренных школьников в существенной мере зависит от одаренного взрослого, на становление которого существенное влияние оказывают как условия школьного обучения, так и уровень профессионализации мышления учителя. Именно школьники с высоким уровнем умственного творческого развития больше всего нуждаются в «своем» учителе. Однако уровень психологической готовности педагогов общеобразовательных школ, да и преподавателей высшей школы, часто не соответствует повышенным познавательным потребностям одаренных обучающихся, что в конечном итоге приводит к инверсии одаренности.

Рассмотрено содержание понятия «психологическая готовность учителя к работе с одаренными школьниками», понимаемого как интегральная характеристика, как совокупность функциональных, операциональных и личностных компонентов. Основу психологической готовности педагога составляет комплекс ПВК: творческая активность, рефлексивность, *абнотивность*, мотивация аффилиации, интернальность. Системообразующим качеством является направленность учителя на работу с одаренными обучающимися.

Педагоги, успешно работающие с одаренными учениками, имеют более высокий уровень развития выделенных ПВК. Структура ПВК педагогов, успешно работающих с одаренными детьми, отличается от структуры ПВК педагогов, не имеющих высоких достижений в этом направлении по степени интегрированности, количеству связей и компонентов, включенных в нее. Структуры ПВК и ПВУ в этих группах отличаются следующими специфическими особенностями: у педагогов, успешно работающих с одаренными обучающимися, ПВК и ПВУ взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга. У педагогов, не имеющих высоких достижений в работе с одаренными учащимися, эти группы функционируют обособленно, как две самостоятельные подструктуры.

Установлено, что обучение учителя развивающим технологиям способствует формированию необходимых ПВУ и развитию ПВК, влияющих на успешность работы с одаренными обучающимися при соблюдении организационных и психолого-педагогических условий: цикличности, субъект-субъектного взаимодействия, центрации на слушателя, использование интерактивных технологий, эффективной самостоятельной работы, организации обратной связи. Сравнительный анализ групп педагогов до и после обучения показал, что уровень развития ПВК выделенного комплекса повысился, структура психологической готовности приобрела пластичный и гибкий характер, позволяющий учителю приобретать новые конструктивные способы деятельности, повышающие успешность в работе с одаренными обучающимися.

Анализ успешности педагогов экспериментальной группы, проведенный через два года после обучения показал, что уровень успешности значимо и достоверно вырос ($Mx = 4,22$ и $9,1$ соответ-

венно) $U=18,01$, при $p<0,05$, однако потребность в продолжения обучения у данной категории педагогов остается актуальной.

Выводы

1. В структуре успешных педагогов, прошедших специально организованное обучение, наиболее тесные корреляционные связи выявлены между *абнотивностью*, рефлексивностью и творческой активностью. У педагогов с высокой успешностью в работе с одаренными обучающимися на высоком и среднем уровнях развития находятся все ПВК выделенного комплекса: рефлексивность, интернальность, творческая активность, *абнотивность*, мотивация аффилиации.

2. *Абнотивность* проявляется в процессе создания внутренних условий, необходимых для проявления творческого потенциала обучаемого: предельное напряжение учебно-познавательной активности, предоставление максимальной свободы, доброжелательная и конструктивная помощь, дружелюбная атмосфера, переход от стимулирования к мотивированию, адекватное использование интерактивных и инновационных методов и приёмов развития одаренности, умение проблематизировать усваиваемую учебную информацию.

3. Особое значение для формирования *абнотивности* имеет проектирование образовательной среды как пространства со-бытия участников педагогического процесса. В этом случае происходит смещение акцента с воспитания личности на конструирование такой образовательной среды, в которой социализация идет через изменение внутренних состояний. Если смоделированная педагогом система принципов, условий и факторов среды немного превосходит возможности обучаемого, то возникающие психические изменения благодаря надситуативной активности становятся структурными компонентами сознания. А предметные знания превращаются в средства саморазвития учащихся; происходит трансформация целей в средства деятельности.

4. Основу профессионализации мышления составляют: а) знание психологической природы мышления; б) позитивное, конструктивное отношение к этим знаниям; в) способность достигать продуктивного уровня в реализации своих знаний; г) ориентация в межличностных отношениях. Профессионализация мышления – это определенная система когнитивных образований психики: свойств, функций мышления, обеспечивающих осмысление субъектом своих качеств и выполняемой деятельности. Событийный компонент профессионализации мышления характеризуется созданием, целенаправленным конструированием развивающих ситуаций, которые по мере их реализации становятся знаковыми событиями, оказывающими порой решающее влияние на интеллектуальное и профессиональное становление субъекта.

5. *Абнотивность* как компетентность педагога определяется структурированием уровней, в нашем случае – ситуативного и надситуативного уровней обнаружения проблемности в познаваемой и преобразуемой ситуации. Именно в этих развивающих ситуациях (триггерах) срабатывают механизмы, запускающие процесс когнитивных и личностных новообразований обучаемого. Особую роль при этом играет выявление признаков ситуации, значимых для реализации творческого потенциала. Если их нет, то осуществляется целенаправленное их формирование посредством развертывания рефлексивных характеристик, задействованных в управлении творческим когнитивным процессом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адушева Ю.А., Кашапов М.М. Как определить абнотивность преподавателя ВУЗа // Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 200-летию Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова / Отв. за вып. проф. М.М. Кашапов; Яросл. гос. ун-т. Ярославль, 2003. С. 71-73.
2. Адушева Ю.А. Психологические особенности абнотивности преподавателя вуза (исследование и формирование). Ярославль, ЯрГУ, 2004, 72 с.
3. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: МПСИ, 1996.
4. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография. М.: Логос, 2011.
5. Воронин, А.Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии. М.: Ин-т психологии РАН, 2004.
6. Григорьева Е.М. Кашапов М.М. Абнотивность учителя // Актуальные проблемы совершенствования подготовки специалистов в вузе: тезисы докладов V областной научно-методической конференции. Часть 1. Ярославль, 1999. С. 74-75.

7. Губина М.В. Развитие абнотивности педагога в локальной профессиональной среде: системный и личностно-деятельностный подходы // Поволжский педагогический поиск. 2016, 2 (16). С. 38-41.
8. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН. 2001.
9. Зверева А.А., Кашапов М.М. Абнотивность педагога как средство формирования креативности обучаемых // Одаренные дети: теория и практика. М.: Психологический институт РАО – МГППИ. 2001. С. 156-158.
10. Кашапов М.М. Психологические компоненты абнотивности педагога // Образование и психология. Ананьевские чтения – 2001. Тезисы научно-практ. конф. 23-25 окт. 2001 г. С-Пб: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. С. 512-514.
11. Кашапов М.М. Психолого-педагогический тренинг творческого мышления // Психология профессионального педагогического мышления. Монография. / Под ред. М.М. Кашапова. М.: Изд-во «Институт Психологии РАН», 2003. С. 331-397.
12. Кашапов М.М. Специфика творческого мышления субъекта // Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. М.: Ин-т психологии РАН, 2009. С. 599-611.
13. Кашапов М.М., Дударева Н.В. Структура психологической готовности педагога к работе с одаренными детьми // Вестник Московского городского педагогического университета. Науч. журн. Сер. «Педагогика и психология». 2013. № 2 (24). С. 67-76.
14. Кашапов М.М., Шаматовна Г.Л., Кашапов А.С., Отставнова И.В. Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 4. С. 683-694.
15. Кашапов М.М., Пошехонова Ю.В. Роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении // Психологический журнал. 2017. Т. 38, № 3, С. 57-65.
16. Кашапов М.М. Психология творческого мышления : учеб. пособие. М. ИНФРА-М, 2017. 436 с.
17. Корнилова Т.В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в условиях неопределенности и риска. СПб.: Нестор-История, 2016. 344 с.
18. Ларионова Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. М.: Ин-т психологии РАН, 2011.
19. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников. М.: Изд. центр Академия, 2000.
20. Лукьянова М.И., Губина М.В. Развитие абнотивности педагога. Ульяновск: УлГТУ, 2017. 280 с.
21. Миллер А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я. М.: Академический Проект, 2006.
22. Митина Л.М. Профессиональное развитие и профессиональная карьера: конфликт или синтагма /Л.М. Митина // Вестник Удмуртского университета. 2016. Выпуск 2. С. 131- 135.
23. Ожиганова Г.В. Метод пролонгированной диагностики и формирования креативности у детей младшего школьного возраста: Научно-методическое пособие. М.: Ин-т психологии РАН, 2005. 135 с.
24. Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.; СПб.; Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014.
25. Рабочая концепция одаренности. М.: ИЧП «Магистр», 1998.
26. Ракитская О.Н., Григорьева Е.М., Кашапов М.М. Разработка методик исследования интеллектуальных компонентов креативности педагога // Исследование педагогического мышления / под науч. ред. М.М. Кашапова. М.: ИП РАН, 1999. С. 97-119.
27. Савенков А.И. Психология детской одаренности. М.: Генезис, 2010.
28. Ушаков Д.В. Психология интеллекта и одаренности. М.: Ин-т психологии РАН, 2011.
29. Фримен Дж. Обучение одаренных детей в Западной Европе // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 63-73.
30. Холодная М.А. Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости: эффект инверсии развития // Психологический журнал, 2011. Т. 32. № 5. С. 69 - 78.
31. Холодная М.А., Гельфман Э.Г. Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 200 с.
32. Цветков В.Я. Когнитивный файл как образовательная модель // Перспективы науки и образования. 2016. Т. 19, № 1. С. 12-16. URL: http://psyjournals.ru/science_and_education/2016/n1/tsvetkov.shtml (дата обращения 26.12.2016).
33. Чернецкая Н.И. Психология творчества: общепсихологический, возрастной и педагогический аспекты: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2016.
34. Шадриков В.Д. Эволюция мысли. Как человек научился мыслить: монография. М.: Университетская книга, 2016.
35. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.
36. Щербанова Е.И. Неуспешные одаренные школьники. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН. 2008.
37. Gibbs J. A Theory about Control. Boulder, О: Westview Press, 1994. 411 p.
38. Heller Kurt A. (1990): Zielsetzung, Methode und Ergebnisse der Münchner Längsschnittstudie zur Hochbegabung // Psychologie in Erziehung und Unterricht, Vol. 37: pp. 87-100.
39. Landau, E. Existential Reading // Gifted International. № 2. V.V1. 1991. P. 54-59.

40. Lindsey M. Training Teachers of the Gifted and Talented. Teachers College, Columbia University. New York, 1985. 60 p.
41. Renzulli J.S. What Makes Giftedness: Reexamining a Definition // Psychology and Education of the Gifted / Ed. by Barbe W.B. and Renzulli J.S. New York, USA: Irvington Publishers, Inc., 1981. P. 55-65.
42. Renzulli J. (May 2001). Evaluation of a Preschool Nutrition Education Program Based on the Theory of Multiple Intelligences // Journal of Nutrition Education. 33 (3): 161–166. PMID 11953232.
43. Reis S.M. & Renzulli, J.S. (2004). Current Research on the Social and Emotional Development of Gifted and Talented Students: Good News and Future Possibilities // Psychology in Schools, 41, published online in Wiley InterScience.
44. Shenfield T. (2014). Twice Exceptional: When Your Child is Both Gifted and Learning Disabled // Advanced Psychology. URL: <http://www.psy-ed.com/wpblog/gifted-and-learning-disabled/> (Access date 15.12.2016).
45. Torrance E.A. Quiet revolution // Journal of creative behavior. 1998. Vol. 23, № 5. P. 136-145.

Поступила в редакцию 27.01.2019

Кашапов Мергалис Мергалимович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»
150000, Россия, г. Ярославль, ул. Советская, 14
E-mail: smk007@bk.ru

M.M. Kashapov

ABNOTIVITY AS A CHARACTERISTIC OF PROFESSIONAL THINKING OF A TEACHER

DOI: 10.35634/2412-9550-2019-29-2-137-147

The article deals with psychological preparedness of teachers to work with gifted school students as an integral characteristic which is a combination of functional, operational and personality components. Teachers who successfully work with gifted school students are characterized by relationship between the structures of professionally important qualities (PIQ) and professionally important skills (PIS) and these structures complement each other. If teachers do not have high achievements in working with gifted school students, PIQ and PIS groups function separately, as two independent sub-structures. Comparative analysis of groups of teachers before and after training proved that their PIQ level has risen and the structure of their psychological preparedness has become plastic and flexible, thus enabling teachers to acquire new constructive kinds of activities leading to bigger success in working with gifted school students. None of the teachers working efficiently after training had low level of abnotivity. It has been proved that abnotivity as a teacher's PIQ is a necessary quality for successful work with gifted school students. The article gives an author's definition of abnotivity as a teacher's ability for adequate perception, understanding and accepting school student's creativity, for noticing a gifted school student and giving him the necessary support for the development of his creative potential through the construction of such an educational environment the conditions of which become a means of self-development of the student.

Keywords: giftedness, abnotivity, diagnostics and formation of abnotivity.

Received 27.01.2019

Kashapov M.M., Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Educational Psychology
Yaroslavl State University
Sovetskaya st., 14, Yaroslavl, Russia, 150000
E-mail: smk007@bk.ru