

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2022, №3, Том 10 / 2022, No 3, Vol 10 <https://mir-nauki.com/issue-3-2022.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/49PDMN322.pdf>

**Ссылка для цитирования этой статьи:**

Матвеева, Н. В. Социально-коммуникативная одаренность учащихся образовательных учреждений: диагностика и стратегии развития / Н. В. Матвеева // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10. — № 3. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/49PDMN322.pdf>

**For citation:**

Matveeva N.V. Social and communicative giftedness of students of educational institutions: diagnostics and development strategies. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 10(3): 49PDMN322. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/49PDMN322.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.).

**Матвеева Наталья Васильевна**

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», Якутск, Россия

Институт психологии

Старший преподаватель кафедры «Психологии и социальные науки»

E-mail: [Matv\\_1986@mail.ru](mailto:Matv_1986@mail.ru)

РИНЦ: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=961029](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=961029)

## Социально-коммуникативная одаренность учащихся образовательных учреждений: диагностика и стратегии развития

**Аннотация.** В настоящее время в число приоритетных задач современной школы входит развитие социально-коммуникативной одаренности учащихся, которое наиболее успешно осуществляется в ходе решения социально-коммуникативных задач.

Социально-коммуникативная задача имеет интерактивный характер. Функция, которую она выполняет, заключается в развитии представлений об альтернативных путях преодоления насилия, а также формировании умений прогнозировать и оценить последствия каждого из возможных вариантов. Социально-коммуникативные задачи являются прототипами не только реальных неблагоприятных школьных ситуаций, но и поведенческих моделей самого старшеклассника в неблагоприятных школьных ситуациях нападков и оскорблений. Они обеспечивают решателя информацией, на основе которой формируются определенного рода ожидания относительно поведения агрессора в деструктивных ситуациях. Для субъекта решения задач они являются внутренне обусловленными, учитывая необходимость постоянно сталкиваться с ними в ситуациях школьной жизни и включаться в их преодоление.

Социально-коммуникативные задачи являются также задачами на выявление уровня потенциальных творческих возможностей. Потенциальное является предпосылкой и результатом развития личности, поскольку предопределяется способностью превратить собственные потенциальные возможности в адекватные условиям деятельности формы активности. Отмечено, что методы, способы, стратегии преодоления разных типов неблагоприятных ситуаций (сложных, травмирующих, экстремальных) зависят от творческого потенциала личности, ее коммуникативных способностей и особенностей мышления. Социально-коммуникативные задачи выступают в качестве детерминант, которые стимулируют творческую активность, влияют на осмысление деструктивных ситуаций. Ведь проблемные ситуации, которые старшеклассник прожил и в той или иной мере осмыслил в процессе решения задач, формируют специфический, уникальный, персонифицированный опыт преодоления проявлений агрессии.

**Ключевые слова:** одаренность; социально-коммуникативные задачи; диагностика; развитие; способность; успешность; эвристика

## Введение

Различные типы эвристик для решения разного рода проблем и задач применялись с древнейших времен. Так, последователями философии дзен-буддизма был разработан особый вид задач или загадок.

Л.Н. Ланда определял эвристику как правило самонаведения на решение [1]. В данном случае имеются в виду те действия, которые совершает человек, чтобы сориентироваться в проблемной ситуации, понять ее смысл, определить план; принцип самонаведения сводится к отыскиванию так называемого предрешения, которое обеспечивает значительное сокращение поиска вариантов [2].

Со времен сократовских бесед эвристика применяется не только для получения правильных ответов, но и для активизации личностного и интеллектуального развития человека. Она (эвристика) допускает наличие совокупности конкретных приемов и способов активации творческого потенциала и концентрируется на четком выделении и понятийном определении самой эвристики: ее целей, объектов и возможных результатов. Вышеупомянутое дает основания опираться на представление о целостной эвристической деятельности как центральном звене процессов творчества: в первом случае — это эвристический прием, во втором — это его источник.

Эвристика является тем видом средств, который просто дополняет какие-то другие виды интеллектуальной активности (например, операции анализа), ничем их качественно не обогащая. Однако существует взгляд на эвристику как особое средство мышления, которое помогает генерировать идеи, структурировать поиск собственных ошибок, обеспечивать способами выхода из тупиковых ситуаций. Более того, «эвристически покованный» решатель отличается гибкостью и умением выбрать средства решения, соответствующие трудностям, с которыми он столкнулся. Кроме определенных эвристических приемов, в его распоряжении находятся и целостные стратегии решения.

Особенность и специфика эвристики заключается в таком психическом явлении, как перенесение. Это явление имеет настолько важное теоретическое и практическое значение для решения задач и проблем, что считаем целесообразным, по крайней мере, сжато его рассмотреть.

Использование уже существующих знаний и опыта для решения новых проблемных ситуаций носит название «перенесение». К этим факторам С.Л. Рубинштейн добавляет четкое выделение и формулировку условий задания, и обобщенность способа решения, то есть выявление существенных связей, которые лежат в его основе [3]. Они не просто делают перенесение возможным, но и расширяют круг новых проблемных ситуаций, при решении которых оно может состояться.

Притча свойственна, по большей части, культуре Востока, и была действенным инструментом мудрецов, философов, учителей. Они использовали притчи, которые стали своеобразным педагогическим средством обучения народа (преимущественно неграмотного) с целью передачи определенных истин, идей, учений.

Известный законоучитель дореволюционной России С.И. Ширский дает собственное толкование притчи, которую он рассматривал как средство для объяснения абстрагированных понятий. Именно он отметил, что подобие и притча часто воспринимаются в одном значении. Ширский также отмечал, что в притче действие проявляется наглядно, при посредничестве

подобия, которое и объясняет определенную истину. Притча отличается от басни тем, что в ней предмет всегда берется из действительности или, в крайнем случае, полностью возможный в этом мире [4].

Чтобы понять, почему возникают такие связи-ассоциации между понятиями «притча» и «подобие», следует определить сущность последнего. Подобием или уподоблением называется сопоставление двух похожих между собой представлений, из которых одно (то, которое надо объяснить) считается главным, а другое (то, которое объясняет) служит лишь образом, который наглядно выражает представление, которое объясняется. Подобие ни в коем случае не может отождествляться с примером (образцом). Пример, в узком значении, — это случаи одного и того же рода, когда же идет речь о подобиях — идет речь о разнородных предметах. Следовательно, средством объяснений истин могут быть удачно примененные подобия, которые содержатся в притче. Они состоят из удачно приведенных подобий, которыми объясняется истина.

Применяя эвристическую задачу в качестве подсказки, данное исследование опиралось на опыт целого ряда научных работ, связанных с использованием задачи-подсказки при развязывании изобретательских и творческих задач.

Я.О. Пономарев и Ю.Б. Гиппенрейтер [5] под руководством А.М. Леонтьева изучали зависимость между успешностью решения основной задачи и тем моментом в ходе решения, когда подавалась задача-подсказка. Результаты однозначно показали, что роль подсказки при ее представлении к основному заданию незначительная, однако она возрастает при углублении в процесс ее решения [6].

Длительные наблюдения многих авторов за характером контактов, которые происходят между старшеклассниками во время уроков, а также в процессе подготовки к разнообразным воспитательным мероприятиям и, собственно, участия в школьных развлекательных программах, вечерах отдыха позволили нам составить репертуар типичных деструктивных коммуникативных ситуаций. Он представляет собой краткое описание разнообразных травмирующих ситуаций межличностного взаимодействия старшеклассников.

Группе учеников 9–11 классов в ходе исследования предлагалось решать социально-коммуникативные задачи, в качестве которых выступают модели абсолютно реальных ситуаций деструктивных коммуникаций старшеклассников.

Оценивание успешности решения социально-коммуникативных задач осуществлялось по шести уровням понимания, разработанными А.Б. Коваленко. Уровни понимания предопределены использованием определенных мыслительных стратегий и операций [7].

### Результаты и обсуждение

Результаты констатирующего эксперимента, в ходе которого учащиеся решали первую серию контрольных социально-коммуникативных задач показали, что подавляющее количество учеников, независимо от их учебной успеваемости, не способно в полной мере понять задачу, оценить ее условия, ресурсы, увидеть возможные варианты решения. Поверхностность и односторонность понимания учениками задач, а также примитивность предложенных ими возможных решений говорят о том, что старшеклассники не могут успешно справляться с деструкциями в межличностном взаимодействии с ровесниками.

Исследуемые продемонстрировали низкий уровень развития мыслительных операций, поисковой активности, способности продуцировать разные варианты решений и создавать собственные средства преодоления интеллектуальных и когнитивных трудностей. При решении задач данного типа они демонстрировали лишь первые три уровня понимания:

уровень понимание-узнавание, который заключается в наличии у субъекта готового эталона, который при необходимости сопоставляется с объектом понимания; уровень понимание-припоминание, который основывается на применении определенных усилий с целью вспомнить объект; уровень понимание-аналогизирование, который допускает обращение субъекта к предыдущему опыту [8]. Распределять результаты решения первой серии социально-коммуникативных задач на подгруппы по показателю «высокая/посредственная учебная успеваемость» в данном случае не было смысла, так как разница была минимальной, а ее влияние на эффективность решения было несущественным.

Результаты данной серии задач можно резюмировать следующим образом: на данном этапе испытуемые неспособны понимать и решать успешно, творчески, на высоком уровне социально-коммуникативные задачи. На разных этапах решения задач они допускали ошибки, которые касались анализа условий задачи, ее требований, выделения конфликта, доопределения сущностей элементов, на которых построена задача, методов переключения на другие идентичные проблемы.

Обобщение результатов констатирующего эксперимента позволяет сделать следующие выводы: старшеклассники не способны успешно решать социально-коммуникативные задачи без подсказки; испытуемые не владеют собственными эвристическими средствами, которые бы помогали им с более высокой успешностью решать предложенные задачи; низкий уровень, на котором осуществлялось решение старшеклассниками социально-коммуникативных задач, является показателем и, в то же время, следствием низкого уровня развития их социально-коммуникативных способностей.

На этапе формирующего эксперимента применялся модифицированный вариант тренинговой системы КАРУС [9]. В ее основе лежат мыслительные стратегические тенденции комбинирования, аналогизирования, реконструирования, универсализации, случайных постановок, которые являются в то же время главными характеристиками психологических особенностей деятельности преодоления учениками агрессивных влияний ровесников. Именно система КАРУС способствует выведению наружу обычно скрытых вариантов решения социально-коммуникативных задач. Применяя поочередно разные стратегии и получая контрастные смыслы, решатель осознает, что один и тот же предмет или объект проблемы может рассматриваться с разных позиций и иметь альтернативные варианты преодоления. Вышеназванные смыслы, в свою очередь, влияют на сознание личности, изменяя ее. Изменение сознания порождает изменение поведения. При применении системы КАРУС в процессе работы над ситуациями-задачами происходит поиск собственной стратегии преодоления агрессивных влияний ровесников: ученик, работая над предложенной задачей, учится видеть свою проблему с разных сторон и получать большое количество возможных вариантов ее решения. Благодаря системе КАРУС повышается эффективность процесса решения задачи, целью которой являются, в первую очередь, преодоление трудностей или их избежание. Какую именно стратегию избрать в ситуации нападок и обид, определяется на основе субъективной оценки ситуации и ее альтернатив.

В ходе формирующего эксперимента процесс решения социально-коммуникативных задач был расширен за счет внедрения такого вспомогательного приема, как эвристическая задача. Она служила специфической подсказкой, которая подталкивала учеников к определенным стратегиям решения данного типа задач.

Различные типы эвристик для решения разного рода проблем и задач применялись с древнейших времен. Так, последователями философии дзен-буддизма был разработан особый вид задач или загадок (кит. — гун-ань; яп. — коан), которые применялись с целью радикального переструктурирования психики адептов этой религиозной системы.

В данном исследовании в качестве эвристической подсказки выступают притчи. Притча — это невымышленная история, которая рассказывается с целью довести определенную истину, которую другим способом было бы тяжелее увидеть и понять. Она предлагается слушателям с тем, чтобы они могли узнать себя в ней [4].

В соответствии с вышеотмеченным, нами было выдвинуто предположение, что эвристические задачи способны существенно повышать успешность решения старшеклассниками социально-коммуникативных задач.

Следовательно, вторая серия задач включала такое вспомогательное эвристическое средство, как задача-притча. Она подавалась испытуемым ученикам по предъявлению условия основной задачи и только при наличии очевидных трудностей при ее решении или непонимании (неправильном понимании).

Старшеклассникам предлагалась инструкция решения социально-коммуникативной задачи, которая предусматривала размышление вслух, комментариев, интерпретацию каждого предположения, обоснования возможных альтернативных путей ее решения. Отмечалось также, что данная задача не содержит единственно верного решения и требует нестандартного, эвристического решения, в случае возникновения трудностей они могут воспользоваться задачей-подсказкой. Количество задач не было регламентировано и варьировалось от одной до трех в зависимости от скорости и успешности действий исследуемых. Эксперимент проводился индивидуально. Ход эксперимента записывался на диктофон с целью его дальнейшей расшифровки и анализа.

Преыдущие результаты формирующего эксперимента позволили допустить, что, используя методы поэтапного формирования мыслительных стратегий аналогизирования, комбинирования, реконструкции, можно положительно влиять на развитие умений создавать эффективные стратегии преодоления разных видов насилия. Предполагаем, что целенаправленное формирование у старшеклассников конструктивных стратегий преодоления проявлений агрессии ровесников может быть успешным при условии параллельного формирования у них стратегического мышления.

Впоследствии старшеклассникам предлагалась следующая процедура решения социально-коммуникативных задач.

I этап. Выбор социально-коммуникативной задачи: ознакомление с условием социально-коммуникативной задачи; определение цели данной задачи; определение имеющихся в задаче препятствий, которые мешают достижению идеального конечного результата.

II этап. Выбор эвристической задачи-подсказки: определение, возможно ли решить социально-коммуникативную задачу с помощью ресурсов задачи-подсказки; применение информационного и эвристического фонда задачи-притчи в процессе решения основной задачи; определение соответствия гипотетических действий поступкам людей в аналогичных ситуациях.

III этап. Выбор стратегий решения социально-коммуникативных задач: нахождение возможного решения задачи при применении стратегии аналогизирования; нахождение возможного решения задачи при применении стратегии комбинирования; нахождение возможного решения задачи при применении стратегии реконструирования.

Перед тем, как приступить к выполнению разработанной процедуры решения социально-коммуникативных задач, испытуемые были ознакомлены с особенностями стратегий аналогизирования, комбинирования, реконструирования и принципами их использования. Им было предложено поочередно применить каждую стратегию к условиям

задачи с целью получения новых вариантов ее решения. Первые попытки выполнения учениками данной процедуры осуществлялись при участии экспериментатора, результаты деятельности учеников заносились в специальные таблицы с целью оптимизации процесса наблюдения за успешностью решения задач и контроля соблюдения процедуры.

Применяя поочередно к условиям социально-коммуникативной задачи стратегии аналогизирования, комбинирования, реконструкции, решатель получает новые альтернативные варианты преодоления обстоятельств неблагоприятной ситуации. А, как известно, умение создавать альтернативы является отражением творческого мышления, так как готовность к поиску альтернативных решений сама по себе является главной особенностью креативного мышления [10; 11]. Отметим также, что поиск альтернативных решений, принятие новых точек зрения на ее содержание, причину возникновения, и, в целом, создание новых стратегий преодоления проблемы является показателем творческого отношения личности к проблеме [12; 13]. Понимание задачи, которая является для испытуемых новой, является мыслительным процессом, который опирается на опережающие или синхронные процессы восприятия, памяти, внимания, воображения [14; 15].

Анализируя ход выполнения процедуры решения данного типа задач исследуемыми, можно говорить о перестройке социально-коммуникативных знаний и овладении ими благодаря следующим умственным действиям и приемам: перекодированию, соотношению образных и понятийных данных условия, фрагментации условия на главную и второстепенную часть, выделению известных/неизвестных частей путем аналогизирования и противопоставления, переносу отдельных структурных элементов задачи. Следовательно, процесс решения задач служит психологическим механизмом формирования у старшеклассников социально-коммуникативных способностей и способности к созданию собственных стратегий преодоления деструктивных ситуаций. Учитывая, что старшеклассник — это личность, которая уже реализует собственную стратегию жизни, стратегию поведения и своей деятельности, можно считать, что стратегия решения задач, которую он стремится применять, является основой его интеллектуального поведения. Поведение старшеклассника может рассматриваться как цепочка решения творческих задач в процессе социально-коммуникативной деятельности.

### **Выводы**

Можно сделать следующие выводы: обнаружено, что во всех случаях решения социально-коммуникативных задач на высших уровнях всегда происходило при помощи эвристических задач; в тех случаях, когда испытуемый не применял эвристическую задачу, решение осуществлялось только на начальных уровнях.

Полученные данные доказывают, что успешность преодоления трудностей, связанных с пониманием задачи и поиском вариантов ее возможных решений, непосредственно зависит от применения эвристической задачи-подсказки. В целом, результаты оценивания решений социально-коммуникативных задач с применением эвристических подсказок по шестиуровневой шкале показывают, что сам процесс стал эффективнее.

На основе полученных результатов и данных интерпретации можно сделать вывод, что индивидуальные и личностные особенности мышления старшеклассников существенно влияют на процесс решения ими социально-коммуникативных задач.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ланда Л.Н. О соотношении эвристических и алгоритмических процессов // Научное творчество / Под ред. С.Р. Микулинского, М.Г. Ярошевского. — М., 1969. Перев. на польск., венг. яз.
2. Жан Ледлофф Как вырастить ребенка счастливым. Принцип преемственности / Жан Ледлофф. — Москва: Генезис, 2020. — 208 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии — Издательство: Питер, 2002 г., 720 с.
4. Дивногорцева С.Ю. Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте православной педагогической культуры. — М.: Изд-во ПСТГУ, 2010.
5. Общая психология. Тексты: В 3 томах. Т. 3: Субъект познания. Книга 4 / В.А. Снегирев [и др.]. — Москва: Когито-Центр, 2019. — 640 с.
6. Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / Под ред. Д.В. Ушакова. М.: ИздМво «Институт психологии РАН», 2006. — 624 с.
7. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. М.: Мысль, 1979. — 230 с.
8. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2012. — 448 с.
9. Ларионова Л.И. Одаренные дети: теория и практика: Монография. — Иркутск: Изд-во ИГПУ, 2000. — 168 с.
10. Альминдеров В.В. Интеллектуальная и творческая одаренность. Междисциплинарный подход: монография / Альминдеров В.В., Гиза Тереза, Завалко Н.А. — Москва: Научный консультант, 2017. — 220 с.
11. Рожков М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногикика. — М.: ВЛАДОС, 2008.
12. Доровской А.И. Сто советов по развитию одаренности детей родителям, воспитателям, учителям — М. Российское педагогическое агентство, 2007.
13. Воровщиков С.Г. Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент: монография. М.: АПК и ППРО, 2006. — 60 с.
14. Слостёнин В.А. Педагогика. — М.: Академия, 2003.
15. Питюков В.Ю. Основы психологии. — М.: СПЕКТРА, 2007.

**Matveeva Natalia Vasilyevna**

North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov, Yakutsk, Russia

E-mail: [Matv\\_1986@mail.ru](mailto:Matv_1986@mail.ru)

RSCI: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=961029](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=961029)

## **Social and communicative giftedness of students of educational institutions: diagnostics and development strategies**

**Abstract.** At present, the priority tasks of the modern school include the development of students' social and communicative giftedness, which is most successfully carried out in the course of solving social and communicative problems.

The social and communicative task has an interactive character. The function that it performs is to develop ideas about alternative ways to overcome violence, as well as the formation of skills to predict and evaluate the consequences of each of the possible options. Socio-communicative tasks are prototypes not only of real unfavorable school situations, but also of the behavioral models of the high school student himself in unfavorable school situations of attacks and insults. They provide the solver with information on the basis of which certain expectations are formed regarding the behavior of the aggressor in destructive situations. For the subject of problem solving, they are internally conditioned, given the need to constantly encounter them in situations of school life and get involved in overcoming them.

Socio-communicative tasks are also tasks for identifying the level of potential creative possibilities. Potential is a prerequisite and result of personality development, since it is predetermined by the ability to turn one's own potential possibilities into forms of activity adequate to the conditions of activity. It is noted that the methods, methods, strategies for overcoming various types of adverse situations (difficult, traumatic, extreme) depend on the creative potential of the individual, his communication skills and features of thinking. Social and communicative tasks act as determinants that stimulate creative activity and influence the understanding of destructive situations. After all, the problem situations that a high school student lived through and comprehended to some extent in the process of solving problems form a specific, unique, personalized experience of overcoming manifestations of aggression.

**Keywords:** giftedness; social and communicative tasks; diagnostics; development; ability; success; heuristics