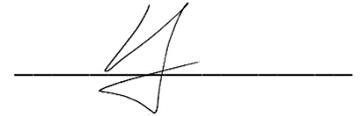


МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования

«КАЛМЫЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
им. Б.Б. ГОРОДОВИКОВА»

*На правах рукописи*



**ДОГЛАЕВ Арсланг Юрьевич**

**ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ  
ЗАДАЧНОГО И ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДОВ  
В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКЕ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Специальность

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования  
(педагогические науки)

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

**Научный руководитель:**

доктор педагогических наук, профессор  
**Панькин Аркадий Борисович**

**Элиста-2024**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

	<b>стр.</b>
ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЗАДАЧНОГО И ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДОВ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ .....	20
1.1. Методологические подходы к исследованию проблем задачного и проблемного подхода в истории педагогических учений .....	20
1.2. Историко-педагогическая реконструкция становления и развития задачного и проблемно-тематического подхода в истории российских и европейских педагогических учений .....	36
1.3. Границы проблемно-тематического охвата исследований по проблемам задачного и проблемного подходов в российском и зарубежном научном дискурсе .....	58
Выводы по Главе 1 .....	74
ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА КОНЦЕПЦИИ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧНОГО ПОДХОДА В РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ТВОРЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА (НА БАЗЕ ПРОГРАММ ШАХМАТНЫХ ШКОЛ) .....	77
2.1. Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы .....	77
2.2. Формирующий этап опытно-экспериментальной работы .....	91
Выводы по Главе 2.....	151
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	154
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....	160
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	174

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования** предопределена тем, что сегодня во всех сферах жизнедеятельности наблюдаются изменения в связи с переходом в информационную стадию развития, в которой востребованы образованность и интеллект, высокий интеллектуальный уровень граждан, умеющих проявлять способность к решению нестандартных проблем в ситуации неопределенности. Скорость развития современных интерактивных технологий даёт возможность интеллектуальной личности благополучно адаптироваться к окружающему миру, обуславливает необходимость максимальной реализации интеллектуального потенциала, являющегося фундаментом формирования жизненно необходимых умений и навыков. Востребованы «креативные» личности, способные к максимальной реализации своих генетически заложенных задатков и способностей, своего неограниченного интеллектуального потенциала (внимание, восприятие, память, воображение, мышление), способные самостоятельно принимать ответственные решения. Личностью, самостоятельно реализующей свои потенциальные возможности, совершенствующей свои умения по их применению, становятся благодаря постоянной духовно-нравственной рефлексии в процессе самосовершенствования.

В современном обществе стремительными темпами изменяются характеристики окружающего мира, условия жизни, менталитет общества и личности, способной прогнозировать результаты своей деятельности, своего поведения. Произошла смена парадигмы образовательного процесса. Одним из факторов неустойчивого развития является недостаточная осведомлённость педагогов о механизмах и тактиках педагогической поддержки процесса реализации интеллектуального потенциала школьников, несмотря на многочисленные усилия науки и практики.

Система образования сталкивается с проблемами неэффективной реализации имеющегося потенциала системы дополнительного образования в формировании высокоинтеллектуальной личности школьников, отсутствием разработанных методов, форм и средств обучения.

Решить эти проблемы поможет исследование процесса реализации интеллектуального потенциала младших школьников, а также поиск наиболее эффективных средств педагогической поддержки в условиях дополнительного образования в контексте подготовки юных шахматистов в рамках системы занятий шахматной школы. Лежащая в основе интеллектуальных занятий шахматами интенсивная практика поиска и конструирования оригинальных решений шахматных задач является благоприятной средой для развития мышления школьников. В этом отношении наши позиции поддерживают отдельные положения, выделенные в Государственной программе РФ «Развитие образования» (сроки реализации 2018-2025 гг.) и в профессиональных стандартах 01.001 Педагог и 01.003 Педагог дополнительного образования детей и взрослых.

Наиболее благоприятный период для реализации интеллектуального потенциала личности – это период обучения в начальной школе. Внедрение ФГОС НОО потребовало инновационных преобразований, коснувшихся в первую очередь разработки системы овладения младшими школьниками учебными знаково-символическими средствами в процессе обучения всех предметных областей. В образовательный процесс начальной школы на основе федерального стандарта спортивной подготовки с 2024 г. вводится новый учебный предмет «Шахматы» (Приказ Минспорта РФ от 24.12.2021 № 1042), завершается экспериментальный этап введения данного учебного предмета в начальную школу в Краснодарском крае и Ярославской области. Система дополнительного образования, представленная во всех субъектах РФ и имеющая опыт реализации программ шахматного образования, может внести существенный вклад в решение данной задачи. На сегодняшний день исследуемая нами проблема повышения эффективности системы дополнительного образования детей весьма актуальна.

Идея использования обучения игре в шахматы в целях интеллектуального развития детей реализуется давно, у многих народов и во многих странах. Игра в шахматы создаёт условия для формирования таких качеств личности, как изобретательность и дисциплина, выдержка и воля, решительность и терпение, сосредоточенность и усидчивость, способность к риску, способность обогащать свои знания, реализовать свой интеллектуальный потенциал. В настоящее время особенно актуальна в этом контексте проблема реализации интеллектуального потенциала младших школьников.

Наше исследование указывает на то, что проблема активизации интеллектуального потенциала юных шахматистов является технологическим процессом, продвигающим младших школьников на реализацию генетических задатков, творческих способностей и интеллектуального потенциала, овладения и использования различных типов мышления. В работе по реализации интеллектуального потенциала трендом являются исследования личностных особенностей ребёнка, его задатков и способностей, одарённости, залога успешной учёбы, профессиональной деятельности, адаптации к изменяющимся условиям.

**Степень разработанности проблемы исследования.** В педагогической и психологической литературе содержится значительный объём теоретических и прикладных исследований, которые могут быть востребованы при определении и обосновании эффективных технологий реализации интеллектуального потенциала с использованием средств игры в шахматы. Прежде всего отметим, что интеллектуальный потенциал был объектом специальных психолого-педагогических исследований.

Проблему интеллекта интенсивно исследовали А. Бине [2012], А. Маслоу [2003], Ж. Пиаже [1994], Э. Торндайк [2012], П. Торренс [1991]. Они считают, что задачей является реализация своего интеллектуального потенциала «грамотно» с пользой для себя и окружающих. Проблема реализации интеллекта, задатков и способностей обучающихся рассмотрена в работах Л. Айзенка [2002],

Д. Брунера, П.Я. Гальперина [1985], Р. Стенберга [2015], М.А. Холодной [2002], В. Штерна [1997], В.Д. Шадрикова [2004], и др.

Проблеме готовности к реализации интеллектуального потенциала посвящены исследования Л.С. Выготского [1999], В.В. Давыдова [1986], З.И. Калмыковой [2000], В.В. Онишиной [2016], А.Э. Симановского [2018], Н.Ф. Талызиной [1988] и др. В исследованиях Н.Ю. Венгера [2002], Н.С. Лейтес [2000], А.М. Матюшкина [2004], Б.М. Теплова [2000] отображены проблемы и возможности реализации интеллектуального потенциала школьников. Труды Н.А. Менчинской [1989], А.Б. Панькина [2021] посвящены проблемам реализации интеллектуальных способностей учащихся.

Главной идеей современных теорий развития личности Л.С. Выготского [1999], Д. Гилфорда [2004], А.Н. Леонтьева [1983], Э.П. Торренса [1991], концепций личностно-ориентированного образования Е.В. Бондаревской [2011], В.В. Серикова [2018], И.С. Якиманской [2003] и др. является реализация интеллектуального потенциала личности. Проблему реализации интеллектуального потенциала личности, активной деятельности индивидуальностей посвящены публикации известных шахматного чемпиона, разработчика в области компьютеризации шахматной игры, создателя специальных программ, получивших дальнейшую реализацию в моделях «Каисса», и «компьютерные партнеры» Михаила Ботвинника [1975], а также непримиримых соперников А. Карпова [2002] и Г. Каспарова [53].

Проведены исследования реализации интеллектуального потенциала на основе задачного подхода, а также исследования процесса подготовки профессиональных спортсменов. В научной литературе обосновано позитивное влияние системы дополнительного образования на развитие творческих способностей.

Важнейшим направлением деятельности детей является развивающая игровая деятельность, формирующая гибкость мышления, интеллект, который представляет собой навыки обработки информации («книжный ум»), развивающая беглость, гибкость, оригинальность и разработанность мышления. Особенно

актуальна проблема реализации интеллектуального потенциала юных шахматистов в соответствующих педагогических условиях: использование современных информационных технологий, формирующих аналитичность, гибкость, оригинальность, перспективность мышления; навыки самостоятельного формулирования проблемы; способность обосновывать выбор решения, находить нестандартные решения возникающих проблем. Вместе с тем до настоящего времени не определены педагогические условия реализации интеллектуального потенциала младших школьников; отсутствуют научные разработки, где были бы выделены содержательные аспекты реализации.

Занятия шахматами – это определение активности и творческого поиска, успеха, разрешение возникающих противоречий, расширение интеллектуального опыта младшего школьника. Выбор младших школьников объектом исследования детерминирован тем, что реализованный в школе шахмат интеллектуальный потенциал сохраняется на все последующие годы, в значительной степени оказывают влияние на успешность обучения в школе и вузе.

Анализ различных подходов, собственный опыт работы в системе дополнительного образования по реализации интеллектуального потенциала младших школьников позволили определить **противоречия** между:

– требованиями ФГОС НОО к реализации интеллектуального потенциала младших школьников и преобладанием традиционным способом решения данной проблемы, не включающим решение шахматных задач;

– реализацией интеллектуального потенциала личности в системе дополнительного образования шахматам и её недостаточной разработанностью в психолого-педагогических исследованиях;

– естественной потребностью младших школьников в творчестве и практическим отсутствием в системе дополнительного образования соответствующих педагогических моделей, технологий и методик (инструментальных и ресурсных возможностей), обеспечения данного процесса;

– возрастающими образовательными потребностями школьников и недостаточной разработкой педагогических условий реализации интеллектуального потенциала младших школьников в условиях дополнительного образования, в теории и практике подготовки юных шахматистов.

Определённые противоречия предопределили формулировку **проблемы исследования**: В чём состоит качественное своеобразие становления и развития задачного и проблемного подходов в истории отечественной и зарубежной педагогической мысли, в чем их сходство и различия? Как может быть использован современный потенциал задачного и проблемного подходов для формирования у современных российских младших школьников репертуара универсальных учебных действий, направленных на овладение и использование знаково-символических средств (замещение, моделирование, кодирование и декодирование информации, логические операции, включая общие приёмы решения задач)?

**Объект исследования** – задачный и проблемный подходы в исторической ретроспективе и современной образовательной практике.

**Предмет исследования** – особенности становления и развития задачного и проблемного подходов и их использования для формирования универсальных учебных действий, направленных на овладение и использование знаково-символических средств в учебном познании младших школьников.

**Цель исследования** – установить особенности становления и развития задачного и проблемного подходов в истории педагогики, определить возможности их использования для формирования универсальных учебных действий, направленных на овладение и использование знаково-символических средств в учебном познании младших школьников на примере решения шахматных задач.

#### **Гипотезы исследования.**

1. Возможно, что ведущие теоретико-методологические подходы к проблемам исследования, разработки и применения задачного и проблемного подходов отражают исторические предпосылки становления педагогики, тенденции

развития современной науки и требования к достижению обучающимися результатов освоения образовательных программ согласно действующим ФГОС НОО.

2. Возможно, что тенденции развития теории и практики задачного и проблемного подходов могут быть определены в рамках проблемно-тематического охвата исследований на основе выявления трендов и зафиксированных в них изменений концептуального характера.

3. Предположительно, формирование основ задачного и проблемного подходов в истории педагогической мысли в отечественной и зарубежной педагогике находилось под влиянием различных мировоззренческих установок и традиций, но в настоящее время данный подход отражает сходные позиции в понимании его функций.

4. Возможно, что разработка технологии использования задачного подхода в соответствии с требованиями ФГОС НОО к результатам освоения образовательных программ различного уровня не исчерпала своего педагогического ресурса и может быть реализована в рамках дополнительного образования на основе специально разработанной программы, в основу которой положена идея использования потенциала решения шахматных задач как средства развития универсальных учебных действий.

На основании цели исследования и его гипотез определены **задачи исследования:**

1. На основе историко-педагогической реконструкции становления задачного и проблемного подходов в отечественной и зарубежной педагогике выявить особенности их генезиса, ведущие направления развития и влияние на современную образовательную практику.

2. Определить границы проблемно-тематического охвата исследований по проблемам задачного и проблемного подходов в российском и зарубежной научном дискурсе.

3. Установить ведущие теоретико-методологические подходы к исследованию проблемы использования задачного и проблемного подходов в современной

образовательной практике.

4. На основе результатов историко-педагогической реконструкции становления и развития задачного и проблемного подходов определить их формирующий потенциал и возможности использования для совершенствования универсальных учебных действий младших школьников в системе дополнительного образования при обучении игре в шахматы.

5. Разработать и экспериментально апробировать комплексную методику реализации задачного подхода «Дебют», направленную на совершенствование универсальных учебных действий младших школьников; выявить оптимальные педагогические условия её применения в системе дополнительного образования.

**Теоретико-методологическую основу исследования составили:** концепции реализации интеллектуального потенциала в системе дополнительного образования, которые составляют идеи деятельностного (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, В.П. Беспалько, В.В. Краевский, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков, Б.Д. Эльконин и др.; личностно-ориентированного (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская) и задачного (И.А. Каминская, Д. Толлингерова, П.М. Эрдниева) и проблемного подходов.

**Теоретические основы исследования:**

– формирование умственных действий, интеллектуального развития (Л.А. Венгер, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов);

– теория развивающего обучения и активности школьника (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин);

– концепции целостного развития личности (П.Г. Щедровицкий).

**Методы исследования:**

– теоретические: анализ литературы; моделирование; изучение и анализ передового опыта работы педагогов дополнительного образования, нормативных документов и др.;

– практические: анализ практических документов деятельности, наблюдение, беседа, опрос, диагностика, педагогический эксперимент, и др.

– статистические: математическая обработка результатов.

**Источниковая база:**

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – Москва : Эксмо, 2016. – 304 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – 3-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 2016. – 47 с.

Государственная программа РФ «Развитие образования» (утверждена Постановлением Правительства РФ от 26.12.2017 г. № 1642).

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 № 286 с изменениями и дополнениями (в редакции от 17 февраля 2023).

Федеральный стандарт спортивной подготовки по виду спорта шахматы. – Режим доступа: [www.consultant.ru](http://www.consultant.ru). – (Дата обращения: 14.10.2016).

Приказ № 2211 «О развитии шахматного образования в системе образования Российской Федерации».

Указ Президента Республики Калмыкия «О государственной поддержке развития шахматного движения» от 01.01.2001 г.

**Экспериментальная база:** муниципальное автономное учреждение города Нягани «Спортивная школа им. А.Ф. Орловского» (Тюменская область, Ханты-Мансийский автономный округ – ЮГРА (Нягань)); Бюджетное учреждение Республики Калмыкия «Республиканская школа по шахматам» (Элиста); Автономное учреждение Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Югорская шахматная академия» (Ханты-Мансийск), Нефтеюганское районное муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Детско-юношеская спортивная школа по шахматам им. А. Карпова» (Пойковский). В эксперименте приняли участие 90 младших школьников, посещающих вышеперечисленные учреждения дополнительного образования, 20 педагогов дополнительного образования и тренеров.

### **Этапы исследования.**

Первый этап (2011-2015 гг.) – построение замысла исследования, формулировка гипотезы, определение методологии и методов исследования, разработка понятийного аппарата, построение концептуальных основ исследования, определение основных понятий, разработка и реализация плана опытно-экспериментальной апробации модели, констатирующий этап исследования (2014 – 2015 гг.), на котором проводилась диагностика уровней сформированности интеллектуального потенциала младших школьников БУ РК «РСШ по шахматам» (контрольная группа, г. Элиста), МАУ МО «школа им. А.Ф. Орловского» (экспериментальная группа, г. Нягань).

Второй этап исследования (2016-2018 гг.), формирующий этап – проводилась апробация модели, описывающей систему педагогических условий реализации интеллектуального потенциала младших школьников, подготовка к защите текста выпускной квалификационной работы в Калмыцком государственном университете имени Б.Б. Городовикова.

Третий этап исследования (2019-2020 гг.), контрольный этап, на котором проводились срезы по диагностике уровней реализации интеллектуального потенциала младших школьников. Тестирование проводилось методиками, применявшимися на констатирующем и формирующем этапах, позволившие определить результативность реализации интеллектуального потенциала юных шахматистов. Защита выпускной квалификационной работы по окончании аспирантуры ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова».

**Достоверность и обоснованность результатов исследования** обеспечивается использованием лично ориентированного, деятельностного и задачного подходов; репрезентативностью выборки и их подтверждением статистическими методами обработки и анализа; положительной динамикой и успешным распространением опыта реализации интеллектуального потенциала юных шахматистов в различных регионах Российской Федерации; целостным подходом к

исследованию проблемы, адекватностью методов исследования его целям и задачам; обосновывается теоретическими положениями об активной деятельности в реализации интеллектуального потенциала младших школьников; результатами опытно-экспериментальной проверки выводов и заключения, разработанных методических рекомендаций.

**Основные научные результаты, полученные лично автором, их научная новизна.**

1. Введены в научно-педагогический оборот и охарактеризованы термины, фиксирующие специфику подхода к составлению русских учебных книг и задачников в XVIII веке – «пример», «проблема» и «сопроблема», «прибавка», «поверение» (проверка), «ломаное число» (дробь).

2. Установлены особенности, характерные для задачного подхода, сложившегося в истории русской педагогической школы и включающие учебные задания на развитие смекалки и догадливости на основе использования имеющихся знаний путём решения головоломок, примеров этюдного типа, предъявления замысловатых условий, активизирующих творческое (эвристическое) мышление. В истории европейской практики преимущественно доминировал оценочно-предписательный (инструктивно-репродуктивный) подход, формирующий навыки вычисления, преобразования и доказательства на основе логики предъявленного алгоритма и определяющий требования не только к ученику, но и к педагогу.

3. Разработана и внедрена модель реализации задачного подхода в работе с младшими школьниками по формированию универсальных учебных действий творческого характера, включающая три смысловых блока (методологический, содержательный, критериально-результативный), обеспечивающих стратегию активизации интеллектуального потенциала младших школьников в условиях школы шахмат.

4. Раскрыт педагогический потенциал разноуровневых шахматных задач с несколькими вариантами решения, которые могут быть использованы целью

освоения младшими школьниками знаково-символических средств в системе дополнительного образования.

5. Доказано, что руководство со стороны педагога процессом овладения учебными знаково-символическими средствами младшими школьниками должно на ранних стадиях обучения игре в шахматы опираться на требования задачного подхода, позволяющего освоить необходимые знания и алгоритм по их применению, а затем педагог может постепенно переходить к реализации требований проблемного подхода.

6. Установлены дидактические приёмы преобразования схематического учебного текста, позволяющие сохранять стандартизированную форму описания шахматной задачи и регулировать последовательность действий младших школьников по её решению с учётом фактора проблемности и занимательности.

7. Разработаны, апробированы и опубликованы дидактические материалы для тренеров-педагогов, позволяющие реализовывать экспериментальную, отражающую требования задачного подхода программу «Дебют»: методическая разработка «Технология решения шахматной задачи несколькими способами» и учебное пособие «Реализация интеллектуального потенциала юных шахматистов».

**Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:**

1. На примере генезиса и эволюции задачного и проблемного подходов предложено определять тенденции развития педагогических направлений, идей и практик в рамках выделения этапов научно-публикационной активности исследователей, представленных в виде восходящих, нисходящих, зарождающихся трендов или трендов горизонтального диапазона.

2. Предложено классифицировать российские архивные источники, содержащие материалы задачного типа, по двум критериям – «характер содержания» и «особенности визуализации текста задачи».

3. Обоснована теоретическая позиция, согласно которой в структуру интеллектуального потенциала младшего школьника следует включать следующие

компоненты: мотивационно-ценностный, содержательный, деятельностный, рефлексивный.

4. Доказана целесообразность проверки действенности предложенных новых образовательных технологий, методов, приёмов, форм организации образовательной деятельности (или их элементов, компонентов) отсрочено, на этапе ретроспективной проверки гипотез.

**Практическая значимость исследования.** Результаты исследования вносят вклад в совершенствование педагогического инструментария реализации интеллектуального потенциала младших школьников в организациях дополнительного образования:

– подобран и реализованы элементы диагностического инструментария, которые могут использоваться для мониторинга процесса развития и реализации интеллектуального потенциала младших школьников;

– разработан комплекс методов обучения шахматам, эффективность которого подтверждена экспериментально и статистически;

– педагогические условия реализации модели обучения шахматам могут стать основанием для дальнейших исследований и разработок;

– выделенные подходы, критерии и показатели эффективности процесса реализации интеллектуального потенциала в процессе обучения шахматам могут быть рекомендованы для повышения квалификации педагогов-тренеров;

– разработаны и внедрены: программа реализации интеллектуального потенциала младших школьников «Дебют» и методики её реализации, учебно-методическое пособие «Реализации интеллектуального потенциала юных шахматистов», «Реши шахматную задачу несколькими способами», «Нестандартные шахматные задачи», которые могут использоваться в системе повышения квалификации педагогов.

#### **Положения, выносимые на защиту.**

1. Современное состояние теории задачного и проблемного подходов отражает многоаспектность оценки педагогического знания и образовательной

практики. Позиции представителей различных направлений объединяет признание формирующего потенциала данных подходов и наличие дидактических резервов их применения. Расхождения имеют взаимодополняющий характер и определяются следующими позициями: необходимостью рассмотрения проблемного подхода сквозь призму синергетической категории «неопределенность»; организацией в рамках задачного подхода компонентов ценностно-ориентационной деятельности, надситуативного и/или ситуативного уровня формулирования задач, относящихся к различным типологическим группам; соотношением объёма и содержания концептов «задача» и «проблема», определяющих масштаб их рассмотрения. Согласно ФГОС общего образования всех уровней, задачный подход ориентирует на формирование универсальных учебных действий с акцентом на их логическую и алгоритмическую составляющую, заданную и контролируруемую педагогом. Проблемный подход реализуется в рамках создания ситуации несоответствия, удивления, стимулирования педагогом стремления обучающегося разрешить противоречие известным или новым способом.

2. Исследования проблем теории и практики задачного подхода с 1998 г. демонстрируют долгосрочный восходящий количественный тренд, пик которого приходится на 2015 год. С 2016 года наблюдается движение в горизонтальном диапазоне со слабовыраженной тенденцией к понижению. Отраслевой проблемный охват исследований включал на этапе восходящего тренда вопросы, связанные с профессиональной подготовкой специалистов всех типологических групп в рамках компетентностного подхода, а также проблематику, отражающую методику использования задач при обучении отдельным учебным предметам. В данный период уже наметилась тенденция к формулированию выводных концепций, обозначенных терминами «проблемно-задачный подход» (2009, 2013), «ситуативно-задачный подход» (2014), «контекстно-задачный подход» (2012), «процессно-задачный подход» (2009) и др., что свидетельствует о начале методологического исчерпания тематики. На этапе нисходящего тренда сохраняется

доминирующая проблема подготовки кадров, однако усиливается критико-аналитический дискурс рассмотрения проблем задачного подхода, в рамках которого изменяется его содержание, о чём свидетельствует введение специальной терминологии «стохастическая грамотность/компетентность» и «креативная компетентность».

3. Свидетельства интереса к проблемам задачного подхода обнаруживаются в русских архивных источниках XVII и XVIII вв., в которых представлены образцы математических исчислений, загадки и примеры решений. В европейских источниках XVII, XVIII и XIX вв. получает развитие вопросно-ответная (катехизическая) форма изложения задач и ответов-решений, которая в дальнейшем сохраняется в кейс-задачном подходе. Прагматическая педагогика делает акцент на стимулировании самостоятельного выдвижения проблем и организации проб по решению утилитарных частных задач, первичных по отношению к академическому знанию. В современной педагогике и образовательной практике, несмотря на значительное число формальных определений, представлено два основных направления развития задачного подхода – его понимание и дальнейшая разработка в логике создания ситуации проблемности с целью активизации познавательных усилий обучающегося и педагога, а также как инструмент, используемый в рамках предметных методик.

4. Требования ФГОС НОО к достижениям младших школьников в плане использования ими знаково-символических средств и логических операций, включая общие приёмы решения задач, создаёт предпосылки более активного использования потенциала шахматных задач. Апробация комплексной экспериментальной программы для младших школьников «Дебют», основанной на идее задачного подхода и включающей новые факторы формирующего воздействия (адаптация задачного материала к возрасту на основе введения загадок и головоломок; введение знаково-символических маркеров, понятных детям; занимательные задачи на основе анализа вариантов перебора; поддержка перехода от позиции исполнителя к творческой позиции путём поощрения составления задач,

этюдов и кроссвордов; использование специальных Интернет-ресурсов для решения задач; наличие образца успешности в процессе игры с гроссмейстером и др.) показала, что у школьников проявляются признаки успешного кодирования и декодирования информации, закрепления в знаковой форме характеристик объектов, действий по аналогии, наблюдается активный поиск множественных вариантов решения одной задачи. Включённые в экспериментальную модель меры по методическому сопровождению работы педагогического состава содержат технологии преобразования интеллектуальных проблем в эмоциональные, создание креативного образовательного пространства, систематический мониторинг уровня реализации интеллектуального потенциала младших школьников.

5. Оптимальные педагогические условия реализации задачного подхода в рамках программы «Дебют» в системе дополнительного образования включают: отбор преподавателем учебных задач в соответствии с возрастом, уровнем подготовки и дидактической задачей; стимулирование развития творческого опыта школьников путём создания оригинальных игровых ситуаций, включающих элементы проблемности; их включение в реальную соревновательную деятельность; поощрение стремления конструктивно действовать в ситуации неуспеха; методическое обеспечение и повышение профессионально-методической квалификации педагогов.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Результаты заслушивались и получили одобрение на: заседаниях методического и педагогического советов, методических семинарах педагогических работников, методических объединениях тренеров-педагогов Ханты-Мансийского автономного округа; курсах повышения квалификации педагогических работников на факультете дополнительного профессионального образования Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова (Элиста, 2022); научных сессиях докторантов и аспирантов, заседаниях методического совета факультета педагогического образования Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Го-

родовикова (Элиста, 2023); заседании межкафедрального методологического семинара Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова «Доказательная педагогика» в практике научно-педагогических исследований как важнейший ресурс реализации приоритетного национального проекта «Образование» (Элиста, 2022).

Результаты исследования были представлены на: Международной научно-практической конференции «Этнокультурные феномены в образовательном процессе» (Чебоксары, 2021); IX Международной научно-практической конференции «Национально-культурные традиции образования: история и современность» (Махачкала, 2023); Всероссийской научно-практической конференции, посвященной профессору Г.Д. Кирилловой «От развивающего обучения к развитию человека» (Майкоп, 2023); Межрегиональной конференции «Реализация творческого потенциала личности» (Москва; Грозный; Элиста, 2020); Межрегиональной конференции «Развитие образования в поликультурном образовательном пространстве» (Чебоксары, 2022).

Материалы исследования используются в деятельности Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова (Элиста); Республиканской спортивной школе по шахматам (Элиста); Дворце детского творчества (Элиста), Спортивной школы им. А.Ф. Орловского (г. Нягань, Ханты-Мансийский автономный округ).

**Публикации.** По теме диссертационного исследования опубликовано 17 работ общим авторским объемом 14,45 п.л., в том числе 5 работ – в рецензируемых научных журналах, рекомендованных ВАК при Минобрнауки России.

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (140 источников), приложений (6), таблиц (24), рисунков (36). Основной объем текста составляет 173 страницы.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЗАДАЧНОГО И ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДОВ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**

## **1.1. Методологические подходы к исследованию проблем задачного и проблемного подхода в истории педагогических учений**

Современная педагогическая наука прошла сложный путь своего развития. На всех этапах становления теории и методологии возникал вопрос о том, какие приращения и новообразования, возникающие у обучающегося в процессе освоения окружающего мира, необходимо сначала зафиксировать (и впоследствии изучить) для того, чтобы эффективно управлять процессом познания на различных возрастных этапах развития человека в специально организованных условиях. В фокусе внимания учёных неизменно находилась тематика, обращённая к самым различным аспектам формирования представлений о том, какие подходы, принципы, процедуры, средства и методы могут быть использованы для изучения способности человека познавать окружающий мир, давать оценку происходящим на его глазах или невидимым процессам и явлениям. История педагогических учений хранит память о том, как изменялись оценочные суждения по самому широкому спектру дидактических позиций. Данные, полученные в результате рассуждений и эмпирических проверок гипотез, касающихся когнитивных процессов, фиксировались новыми терминами, которые входили в научный оборот и приобретали статус методологически значимых понятий и/или фундаментальных категорий.

Терминологический ряд, включающий такие категории, как «задача», «проблема», и др., сформировался преимущественно в XVIII веке, в то время как производные от данных терминов – «задачный подход», «проблемный подход», «учебная задача», «учебное задание» и др. – являются более поздними понятиями, возникшими по мере развития методической основы предметного обучения.

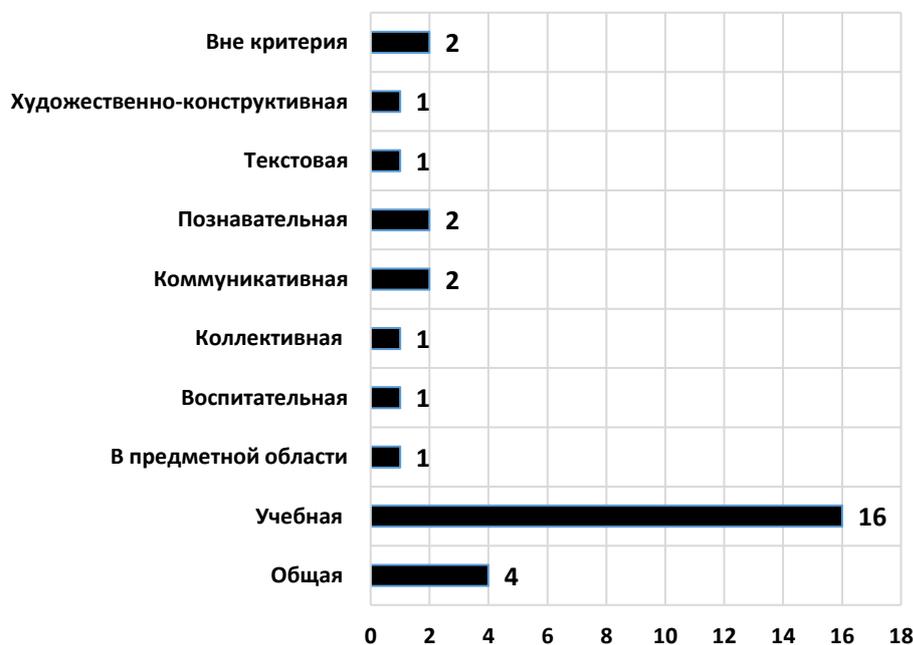
Необходимо отметить, что понятия «задача» и «проблема» являются в определённой мере универсальными, а не исключительно дидактическими конструктами, объем и содержание которых определяется педагогическими целями. В терминологических словарях данные понятия имеют различные определения.

Так, в словаре Ожегова и Шведовой представлены все основные значения терминов. Понятие «задача» определяется следующим образом: «1. То, что требует исполнения, разрешения. Поставить задачу. Выполнить задачу. Боевая з. (поставленная командиром для достижения определённой цели в бою). 2. Упражнение, которое выполняется посредством умозаключения, вычисления. Арифметическая, алгебраическая з. Шахматная з. 3. Сложный вопрос, проблема, требующие исследования и разрешения. Научная з. 4. О чём-нибудь трудновыполнимом, сложном (разг.)» [81]. В педагогической проекции на уровне нормативно-правовых документов данный термин применяется, в основном, в данных значениях.

Остановимся более подробно на двух группах источников, связанных с интерпретацией понятий «задача» и «проблема» и их производных – проанализируем их представленность в нормативно-регламентирующих документах и в научной литературе.

Сначала рассмотрим, каким образом представлен и в каких значениях используется термин «задача» в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования [120]. Для определения частотности использования термина и его значениях проведём контент-аналитическое исследование текста ФГОС НОО и представим его результаты в графическом виде. Смысловой единицей исследования является категория «задача», единицами счета – количество проявлений данного термина в тексте документа. Данные внесём в кодировочные таблицы программы EXCEL и для визуализации результатов используем встроенные графические инструменты. Выделим два кластера для подсчёта: термины, которые содержат смысловую коннотацию и термины,

которые являются производными, близкими по смысловому значению, но не характеризуют сущность основного термина «задача». Они отнесены к позиции «вне критерия». Результаты представлены на рисунке 1.



**Рисунок 1. Виды задач, представленные в тексте действующего ФГОС начального общего образования [92]**

Всего в тексте ФГОС НОО термин «задача» и однокоренные термины использованы 31 раз. На рисунке показано, что в тексте федерального государственного стандарта начального общего образования ведущая роль принадлежит деятельности педагога и обучающегося, направленным на освоение учебной задачи (16 упоминаний). Данное количество во много раз превышает количество терминов «воспитательная задача» несмотря на то, что задачи воспитания постулируются как ведущие в современных нормативных документах, в частности, в Рабочей программе воспитания, которая реализуется в единства урочной и внеурочной деятельности. На втором месте по частоте упоминания находится «общая задача». Данный термин используется в контексте осознания обучающимся личной ответственности при освоении технологий коллективной работы, объективной оценки своих и командных возможностей. В позицию «вне критерия» отнесены термины «задачник» и «поставленная задача».

В терминологии, представленной в действующем ФГОС НОО, не содержится упоминаний о подготовке или решении творческих и/или интеллектуальных задач.

Решение любой задачи подразумевает получение определённого результата. ФГОС НОО содержит три направления, отражающие способность обучающихся к демонстрации своих достижений. Они включают умения, связанные с владением учебными знаково-символическими средствами. К таковым причислены операции замещения, кодирования и декодирования информации, моделирование, использование широкого спектра логических средств, среди которых в особую группу выделены общие приёмы решения задач разного уровня и содержания. Результаты такого плана получили наименование «универсальные учебные познавательные действия».

ФГОС НОО включает в разряд учебных достижений обучающихся начальной школы «универсальные регулятивные действия». Они также связаны с идеей использования задачного подхода. Суть данных типов учебных действий заключается в способности «принимать и сохранять учебную цель и задачу, планировать её реализацию, контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение, ставить новые учебные задачи, проявлять познавательную инициативу в учебном сотрудничестве, осуществлять констатирующий и предвосхищающий контроль по результату и способу действия» [120]. Универсальные регулятивные действия, таким образом, тесно связаны с саморегуляцией, самоконтролем, самодисциплиной, самоограничением, саморефлексией. Универсальные регулятивные действия, таким образом, подразумевают постоянный контроль самого обучающегося над своим целеполаганием и познавательными операциями на уровне произвольного внимания.

Важным документом, определяющим направленность усилий на подготовку педагогических кадров для работы в системе общего образования, является Профессиональный стандарт «Педагог. (Педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)

(воспитатель, учитель)» [92]. На основе контент-аналитического и кластерного анализа была построена гистограмма, отражающая представленность категории «задача» в данном документе. Позиции, характеризующие различные типы задач, приведены на рисунке 2.



**Рисунок 2. Виды задач, представленные в тексте Профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» [92]**

На рисунке 2 наглядно показано, что в Профессиональном стандарте доминирует акцент на образовательные и учебные задачи, владение которыми и реализация которых включены в необходимые умения в рамках трудовых функций педагога. В целом, в профессиональном стандарте педагога содержится упоминание о широком спектре задач – организационно-управленческой, познавательные, воспитательные и др. Как показано на рисунке, воспитательные задачи не составляют значимого объёма в перечне типа задач, к решению которых должен быть подготовлен педагог.

Категория «проблема» также представлена в нормативных документах. В ФГОС НОО данный термин употребляется дважды. Первый раз – в контексте определения элементов социального опыта. В п. 10 ФГОС в разделе «Общие положения» к их числу отнесены опыт решения проблем и творческой деятельности. Второй раз в п. 34.2 имеются указание на условия реализации программы

начального общего образования, которая предусматривает формирование «функциональной грамотности». Компонентом функциональной грамотности названа способность «решать учебные задачи и проблемные ситуации» [120].

В содержании Профессионального стандарта педагога категория «проблема» используется в нескольких профессионально значимых контекстах. Он, прежде всего, относится к сфере умения разрешения «поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития» [92]. В состав обучающихся, включённых в данную типологическую группу, входят социально уязвимые дети, дети-мигранты, дети с ограниченными возможностями здоровья, аутисты и др. Учитель также должен разрешать «серьёзные личные проблемы» детей, не относящихся к данной типологической группе. Третьим направлением работы являются конкретные аспекты предметной подготовки: педагог должен уметь работать с родителями (законными представителями) обучающихся по проблематике математической культуры и в рамках обучения русскому языку формировать культуру открытых дискуссий по проблемам, требующих разрешения конфликтных ситуаций.

Понятие «проблемное обучение» применяется при определении трудовой функции в части «Необходимые умения». Согласно документу, педагог должен уметь «разрабатывать и реализовывать проблемное обучение» [92, с. 17], учитывая актуальные потребности социальной и научно-исследовательской практики. Он также должен постоянно обсуждать с обучающимися ход и результаты выполнения действий, направленных на разрешение нестандартных ситуаций, затруднений, актуальных событий.

Таким образом, как следует из текста Профессионального стандарта Педагог, термин «проблема» фиксирует разнообразные стороны его профессиональной деятельности.

Рассмотрим особенности определения объёма и содержания понятий «задача» и «проблема» в научной литературе.

Задача – цель, требующая решения. Задачи могут возникать в практической или теоретической деятельности, или создаваться преднамеренно (задачи учебные, игровые). Психологическая структура решения, помимо состава входящих в неё логических процедур, характеризуется эвристическими процессами выдвижения и верификации гипотез (логически осознанных и интуитивных), построения планов и стратегий [104, с. 227]. Термины «Задача» и «цель» сопряжены.

Творческая задача – это задача, не имеющая алгоритма её решения, противоречивость которой опосредуется неосознаваемыми вначале находками [104, с. 228].

В современной педагогической теории задачный подход не является принципиально новым направлением, однако в его трактовке появились значительные изменения. Обращает на себя внимание тот факт, что в исследованиях современных педагогов проблема использования задачного подхода рассматривается в контексте анализа двух взаимосвязанных структурных компонентов – деятельности педагога и деятельности обучающегося. Как справедливо утверждает И.А. Кочетова [67], современные методики следует оценивать сквозь призму эффективности обучающей деятельности педагога, который ориентирует на усвоение обучающимся регулятивных действий, и поддержки педагогом стремления обучающегося к самостоятельному решению задачи (выполнению задания) в соответствии с усвоенным вариантом (алгоритмом) решения. И.А. Кочетова выделяет следующие структурные компоненты методики обучения решению задач – «ядро-инвариант», которое составляет его фундаментальную сущность, и «вариативной оболочки», к которой относятся средства, формы, способы организации познавательной деятельности обучающихся. Автор поднимает вопрос о том, каким образом необходимо подготовить педагога к руководству познавательной деятельностью младших школьников, что должно входить в состав ключевых профессиональных компетенций, обеспечивающих успешность педагогической

деятельности по руководству обучением решения задач по образцу. Рассматривая вопрос о том, какой из подходов – задачный или целевой – является более эффективным для решения конкретных задач обучения, И.А. Кочетова делает вывод о том, задачный подход поглощает целевой и является оптимальным [67].

Не отрицая формирующего эффекта, исходящего от применения разнообразных регламентов и стандартов, Е.М. Филина утверждает, что «основное образование несёт в себе системный, неизменный подход в обучении и развитии, что не помогает выявить индивидуальных качеств ребёнка, такой подход «обрезает ему крылья», не позволяет творить, совершать открытия, добиваться высот в той или иной сфере деятельности» [12, с. 80]. Она разделяет позицию известного психолога Д.Б. Богоявленской, согласно мнению которой дети, которые не демонстрировали способностей в школе и не относились к разряду успешно осваивающих основную образовательную программу, могут в полной мере проявить свою творческую и интеллектуальную активность в той сфере, которая не представлена в программе школьного обучения [11]. Однако сам факт включения обучающегося в интересный и, возможно, новый, ещё не освоенный для него вид деятельности, не представленный в регламентированной практике школьного обучения, не гарантирует успешности в данном виде познавательной и/или творческой активности. Для развития творческого потенциала детей необходимо создать проблемную ситуацию, разрешение которой станет интересным и в то же время доступным. В качестве единицы проблемной ситуации Е.М. Филина выделяет его обязательный компонент – «проблемное задание». Оно, как справедливо полагает автор, не должно быть совсем простым (когда ребёнку всё понятно и нет интереса двигаться вперёд), но не может быть и слишком трудным (когда ребёнку слишком сложно, и он абсолютно ничего не знает в данной сфере)» [121, с. 82]. Согласно позиции Е.М. Филиной, в процессе создания новой учебной или проблемной задачи педагог должен поддерживать оптимизм, содействовать развитию природной любознательности через подбор различных сти-

мулов, снабжать востребованными материалами и необходимым для решения задания техническим оборудованием. Формирование творческого опыта школьников предполагает: вовлечение учащихся в систематическую творческую деятельность на основе личностно-деятельного взаимодействия происходит за счёт увеличения числа выполняемых интеллектуальных функций.

Дополнительное образование направлено на формирование творческого опыта младших школьников, обеспечивает взаимодействие с социумом, профессиональную ориентацию, поддержку детей и подростков, проявивших способности в определённом виде деятельности, в реализации своего интеллектуального потенциала, имеющего генетическую предопределённость. Процесс формирования творческого опыта школьников в системе дополнительного образования обеспечивается: использованием задачного метода обучения. Применительно к системе дополнительного образования ещё раз подчеркнём, что «реализация интеллектуального потенциала юных шахматистов на основе задачного подхода, в системе дополнительного образования, направленного на развитие задатков, превращение их в интеллектуальные способности, значительно повышает качество подготовки юных шахматистов, развивает нешаблонное, противоречивое, креативное мышление» [37, с. 92]. Задача педагога – выявить и сформировать творческий опыт при решении различных задач. Одним из обязательных условий формирования творческого опыта учащихся является высокая степень проблемности предлагаемых им задач, использование примеров из опыта выдающихся личностей.

В современной профессиональной терминологии получил распространение термин «креативность». «Креативность» (от английского *creativity* дословно: *творчество*) ввёл Джой Пол Гилфорд, разделявший мышление на два типа: конвергентное (направленное на нахождение единственно правильного решения задачи (сходящееся) и дивергентное (идушее в различных направлениях, ищущее решение различными путями, приводящее к неожиданным, непредвиден-

ным выводам и результатам (расходящееся): оригинальность (способность выдавать новые нестандартные идеи, продуцировать необычные ответы, несовпадающих с общепринятыми); продуктивность, беглость, быстрота (способность к генерированию множества идей); гибкость (лёгкая переключаемость); усовершенствование объекта (умение придать продукту завершённый, законченный вид) [24, с. 184].

Э.П. Торренс выделяет «четыре основных параметра креативности: лёгкость, гибкость, оригинальность, точность» [117, с. 34]. Наиболее эффективно процесс формирования творческого опыта школьников может осуществляться в рамках системы дополнительных занятий шахматной школы. Шахматы представляют собой универсальное педагогическое средство, фиксирующее определённый уровень реализации творческих задатков и способностей, творческого потенциала, тренируют ум, укрепляют дух и волю к победе, способствуют решению многих жизненных проблем. Они, как считается, реализуют «сложный интеллект, который, с точки зрения информационных процессов, состоит из навыков решения когнитивных задач и обработки информации («книжный ум»)), обусловленный способностью выходить на сложные задачи, нестандартные решения возникающих проблем, в процессе решения задач на различных уровнях решения: «1. Сложный – решение когнитивных задач и обработка информации («книжный ум»). 2. Контекстуальный – способность приспосабливаться к окружению и культурной среде («уличный ум»). 3. Эмпирический – усваивать новые навыки и превращать их в автоматизмы («учиться на своих ошибках»))» (Р. Стернберг). «В шахматной игре побеждает тот, кто обладает логическим, стратегическим мышлением, интуицией» [37, с. 92]. В игре развивается творческое воображение, опыт. Высокий уровень творческого опыта даёт возможность максимальной самореализации в условиях шахматной школы. Нужно отметить, что помимо интеллектуального развития на занятиях по шахматам тренер ставит и воспитательные задачи: воспитание воли, уверенности в себе, познавательных характеристик личности.

Дж. Гилфорд и Э. Торренс выделили критерии творческих способностей, создали тесты на определение: беглости (лёгкость, продуктивность), гибкости (быстрое переключение), оригинальности (неординарность, редкость), точности (стройность, логичность мышления, адекватность цели), склонности к риску (применение необычных путей решения проблемы), т.е. дивергентной продуктивности» [97, с. 98].

Наиболее существенным фактором актуализации творческого опыта человека является образовательное пространство, отражающее задачи социального развития и культуры общества, предоставляющее уникальную возможность реализации творческого потенциала детей, укрепления положительной самооценки, уверенности в себе, повышении уровня притязаний и чувства удовлетворённости в результате деятельности.

Опыт творчества – это готовность к интуитивному мышлению, активации творческой мысли [90], интегрированная форма жизнетворчества, творческий жизненный путь, личностный ресурс наращивания интеллектуального потенциала [80], в конечном результате, в расширении его результатов.

«Ум базируется на человеческих знаниях, которые берутся из опыта», «творческий опыт всегда стремится к непрерывному развитию, к реализации возможностей человека» [90, с. 7], определяется его происхождением, «вся наша жизнь, труд, поведение строятся на использовании опыта предыдущих поколений». В системе онтогенеза формируется филогенез, который является результатом наработанного в онтогенезе, которая рефлексруется и корректируется. Точкой отсчёта определяется движение жизненного опыта «от идеального проекта саморазвития к чувственно-практичному преобразованию собственных замыслов» [111, с. 100], «запускающего» процесс формирования творческого опыта личности.

«Реализация творческого потенциала связана с раскрытием нейронов коры больших полушарий головного мозга (вместилище мыслей, языка, личности и

способности к решению проблем), формированием нейронных сетей и коммуникаций. Поэтому в каждом периоде человек постоянно прилагает соответствующие усилия для раскрытия все новых и новых групп нейронов. С каждым новым уровнем в развитии сознания человек приближается к истинному восприятию мира, приобретает большую осознанность, появляются новые ценности, более высокие потребности и мотивы жизнедеятельности» [62, с. 305].

Мы рассматриваем творческий опыт как результат реализации творческого потенциала личности.

«Потенциал (от лат. – сила) – в широком смысле – средства, запасы, источники, имеющиеся в наличии и могущие быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определённой цели, осуществления плана, решения к.-л. задачи» [12, с. 428], задатки, способности и таланты человека [31].

Творчество имеет сложную, не всегда очевидную природу. Однако многие теоретики считают, что существует определённая зависимость между творчеством, которое связывают с инсайтом, и уровнем сформированности универсальных регулятивных действий.

Рассматривая проблему творчества в рамках биографического подхода, отметим, что в трудах некоторых теоретиков данная проблема рассматривалась в логике анализа концепта «самодеятельность». К числу таких теоретиков, безусловно, принадлежит американский психолог и педагог Э. Торндайк (1874-1949), который ввёл в научный оборот понятие «проблемного ящика» и обосновал экспериментальный подход, связанный с изучением реакции объектов из числа животных, помещённых в него. Идея Э. Торндайка сводилась к тому, чтобы установить, в чём заключается общность поведенческих реакций человека и животных, то есть действуют ли животные, подобно людям, методом «проб и ошибок». Установив, что существует определённая связь между реакциями человека и животных в ситуации поиска выхода, Э. Торндайк сформулировал концепцию коннекционизма. В настоящее время данная концепция является одной

из основ разработки теории искусственного интеллекта, поскольку обращена к проблеме связи простых элементов в сети.

Применительно к решению педагогически значимых проблем вклад Э. Торндайка заключается в том, что, высоко оценивая профессионализм и умение излагать учебный материал учителем, он не считал его деятельность существенным фактором формирующего воздействия [116]. Обозрение активности учителя учеником или заучивание материала из содержательно составленного, прекрасно иллюстрированного школьного учебника, по Э. Торндайку, в определённой мере «содействует внутренней деятельности инстинктов, способностей и индивидуальных качеств ученика. В конечном итоге воспитывает учеников то, что они сами делают, а не то, что делает учитель; важно не то, что мы делаем, а то, что они получают; только через свою самодеятельность они изменяются» [115, с. 68]. Данная установка является характерной для представителей бихевиоризма.

В концепции Э. Торндайка им самим определён термин, характеризующий его позицию – «учение о самодеятельности» [115, с. 68]. Суть его концепции сводится к следующему: любые педагогические ухищрения не имеют значения, если они не вызывают ответной реакции обучающегося. Квалифицированный педагог при организации своей деятельности должен исходить из того, какую реакцию вызовут его действия, слова, поступки. Он обязан «побуждать умственную деятельность, выбирая лучшие её формы» [115, с. 68], но при этом блокировать те, которые не являются позитивными, продуктивными. Не любая реакция обучающегося является свидетельством того, что в деятельности и мышлении обучающегося наступили позитивные приращения и новообразования. Например, заучивание правильных ответов наизусть также является деятельностью, равно как и деятельность, связанная с оригинальным открытием. Применительно к использованию задачного подхода в практике работы начальной школы он устанавливает следующее: «Ребёнок, который тихо сидит, поглощённый решением задачи,

гораздо более деятелен, чем его сосед, который прыгает на месте от радости, что получил ответ на задачу» [115, с. 69].

Сам факт решения задачи Э. Торндайк активно использует для создания ситуации напряжения, в которой возможен инсайт. Размышляя о трудностях обучения рассуждению, он в качестве логической задачи рекомендует использовать беседу-загадку, ориентирующую ребёнка на поиск дороги домой. Автор приводит вопросный ряд, который стимулирует у ребёнка актуализацию и развитие умственных действий регулятивного характера. Анализ проблемной ситуации, описанной Э. Торндайком, вызывает ассоциации с проблемным подходом, использованным Ж.-Ж. Руссо в системе «естественного воспитания» Эмиля в романе «Эмиль, или О воспитании» [95].

Однако Э. Торндайк при реализации задачного подхода не ограничивается логическими задачами. Он использует также математические (арифметические) задачи для активизации операций сравнения, противопоставления и анализа. Приводится весьма характерная задача «У вас сто лошадей одной цены...», для стимулирования решения которой через сравнение предлагается использование сопоставление на основе составления таблиц; задача «Торговый баланс» ориентирована на рефлексию обучающегося, связанную с категорией «выгода» через апелляцию к собственному опыту в области использования финансов. В данных подходах Э. Торндайка можно обнаружить элементы персоналистического подхода к педагогической практике в части репрезентации задачи.

Оригинальный подход к интерпретации проблемы задачного подхода был предложен А.В. Брушлинским (1933-2002). В его трудах рассматриваются проблемы разработки мыслительного процесса на основе технического потенциала электронно-вычислительных машин. Противопоставляя репродуктивное и продуктивное мышление, А.В. Брушлинский высоко ценил возможность моделирования определённых компонентов, составляющих структуру репродуктивного мышления. Он связывал моделирование с решением конкретной задачи, в структуре которой чётко прописаны позиции «дано» и «требуется», а также заложены

приёмы и методы, которые позволяют осуществить требуемое в условиях задачи решение. «В ходе непрерывного взаимодействия мыслящего субъекта с познаваемым объектом мышление все большее и больше насыщается предметным содержанием и на этой основе происходит развитие человека – его способностей, характера» [15, с. 169].

Применительно к продуктивным способам мышления А.В. Брушлинский придерживался прямо противоположного мнения, которое было основано на его понимании инсайта. Согласно его концепции, инсайт не содержит элементов внезапного нахождения решения – он подготовлен предыдущим опытом, который назван им «анализ через синтез», предусматривающего включение освоенного метода и/или приёма в новые смысловые или логические контексты. Введённое А.В. Брушлинским понятие «немгновенный инсайт» ознаменовало появление континуально-генетической теории мышления. В рамках данной теории получила развитие теория инсайтных задач [15].

Известно, что проблема инсайта в профессиональной деятельности впервые была остро поставлена математиками, в частности А. Пуанкаре, который обратил внимание на наличие длительного периода, предшествующего инсайту при решении сложных мыслительных задач. В трудах А.В. Брушлинского задачи инсайтного типа противопоставлялись «алгоритмизированным», «регулярным» задачам, которые не требовали озарения в процессе их решения. Безусловной теоретической заслугой А.В. Брушлинского является введение термина «гибридная инсайтная задача» и разработка теории её решения.

Представляет интерес подход П.Я. Гальперина (1902 – 1988), в работе которого (в соавторстве с С.Л. Кабыльницкой) логический и содержательный акцент сделан на понятии «учебная задача» [21, 20]. Применительно к обучению младших школьников они рассматривают учебную задачу как своеобразный индикатор умения младших школьников принимать и понимать учебные поручения. Педагог должен «добиваться осознания учащимися учебной задачи и умения её анализировать (т. е. выяснять, почему лучше сделать так, а не иначе, уметь

детально это объяснить), а кроме того, соблюдать необходимый ритм и темп ведения урока, выработать правильный тон в отношениях с учащимися, использовать для воспитания внимания оценку» [21, с. 42]. В данной работе подчёркивается, что проблема понимания и решения учебной задачи находится в зависимости от того, какие условия созданы для выполнения конкретной учебной деятельности.

Л.В. Занков (1901-1977) также обращается к термину «учебная задача» в контексте уточнения своей концепции, в рамках реализации которой обучающиеся должны были осознавать ход своих умственных действий. Он предлагает учителю чётко представлять себе цель учебной задачи – «совсем другое дело, когда учебная задача заключается не в усвоении вопроса грамматики, а в ознакомлении детей с тем или иным объектом из окружающего мира. <...> Учитель должен ясно отдать себе отчёт, какая учебная задача поставлена. Разные учебные задачи требуют различного проведения урока. Для выполнения одной учебной задачи нужно определённое наглядное пособие и его детальное рассмотрение детьми, а для другой задачи оно не нужно и, более того, может принести ущерб усвоению знаний» [47]. Л.В. Занков всегда принимал во внимание позицию учителей, которые реализовывали ту или иную дидактическую концепцию, поддерживая тех из них, которые на практике доказали бесперспективность того или иного дидактического приёма, касающегося опоры на наглядный образ в познании.

Известный советский и российский психолог Н.А. Менчинская справедливо утверждает, что источником развития человека является «столкновение и разрешение противоречий. В процессе обучения необходимо обеспечить систему задач, нарастающих по степени трудности и представляющих для учащихся определённую проблему» [78, с. 82]. Обращаясь к публикациям по вопросам проблемного обучения, теоретик подчёркивает, что в теории рассмотрения данного вопроса не всегда учитываются такие аспекты, как наличие существенного рассогласования между результатами познания в истории человечества и

истории развития ребёнка. Поэтому она считает вполне оправданным такую организацию образовательного процесса, когда при передаче уже «открытых» истин ребёнка стимулируют к совершению личных открытий. Н.А. Менчинская вводит в научный оборот термин «микрооткрытие» как результат познавательной деятельности ребёнка, которое «оказывает решающее влияние не только на учебную биографию учащегося, но и на развитие его ума, всей его личности» [78, с. 83].

Н.Ф. Талызина (1923-2018) рассматривает проблемы задачного подхода сквозь призму преподавания арифметики на этапе обучения младшего школьника в начальной школе. Основная мысль, которую она проводит к своей книге – идея о том, что «познавательная деятельность доступна для анализа: в ней всегда можно выделить конкретную систему действий» [109, с. 173]. При характеристике задачного подхода Н.Ф. Талызина сформулировала требования к содержанию и форме заданий (задач). Они заключаются в следующем:

1) нельзя предъявлять младшим школьникам задания, в котором искомые признаки выражены опосредованно, через системы категорий;

2) должно быть соблюдено требование соответствия формы задания этапу усвоения. По мнению Н.Ф. Талызиной, математические объекты, с которыми должен оперировать младший школьник, должны быть доступны для реального преобразования.

## **1.2. Историко-педагогическая реконструкция становления и развития задачного и проблемно-тематического подхода в истории российских и европейских педагогических учений**

Обращаясь к проблеме генезиса задачного и проблемного подходов, отметим, что их современное название в период появления русских учебных изданий в рукописной форме для обучающихся различных типологических групп не было закреплено в педагогической литературе в данной семантической форме. О нали-

ции данных подходов свидетельствует содержательная составляющая сохранившихся до настоящего времени рукописных учебных книг, авторы которых представляли суть дидактически значимых явлений в доступной им бытовой терминологии или описательно, делая акцент на операциональных, процессуальных моментах обучения. В настоящее время существует мнение, что понятия «задачный подход» и «проблемный подход» были введены в научно-педагогический оборот в XIX веке и получили прочное терминологическое закрепление в XX веке.

История свидетельствует о том, что одной из первых учебных книг, посвящённых решению логических задач, является сборник головоломок известного ирландского (в некоторых источниках – англо-саксонского) просветителя Алкуина (Alcuinus, 735-804). Он составил книгу для юношей «Задачи для развития молодого ума» [134], включающую 53 задачи. До настоящего времени пользуется популярностью описанная в данной книге задача-головоломка «О переправе». Согласно заданию, сформулированному в данной головоломке, человеку необходимо перевести через реку волка, козу и капусту на лодке, которая вмещала только одну пару животных и вещей из перечисленного выше набора.

Одной из первых сохранившихся в российских архивах учебных книг, в которых авторы предпринимают попытку использовать элементы задачного подхода, является рукописное издание второй половины XVII века «Алфавит толковый с приписанными загадками и арифметическими задачами» [5].

Данная рукописная книга посвящена многим темам, которые были специально подобраны для детей из состоятельной семьи из Саратова и оформлены в едином компендиуме под прочной кожаной обложкой с медными замками. Книга существует в одном экземпляре. Она позволяет составить представление как о содержании обучения в конце XVII века, так и методическом сопровождении процесса обучения. Материалы данной книги имеют разную степень сохран-

ности. На её чистых листах сделаны приписки, расчёты, выписки, а также смытые надписи, в том числе красным цветом. Многие надписи представлены в сокращённом варианте, например, «1 по[лушка]».

Содержание данной рукописной книги имеет наставительный характер. Значительное место уделено рассказам о библейских персонажах, о важности почитания власти и родителей. Анализ оформления листов рукописи свидетельствует о том, что её педагогическая концепция претерпела определённые изменения, связанные с развитием представлений о том, какой материал, помимо наставительного, должен входить в учебную книгу.

Обращать на себя внимание тот факт, что, видимо, первоначально рукопись была написана в соответствии с «поучительной» дидактической концепцией устойчивым почерком. По конструкции и исполнению он приближается к современному рукописному чертёжному шрифту без наклона. Основной текст, имеющий, в том числе, пометы на полях, дополняется более поздними записями, которые выполнены как чёрной, так и красной краской. В дополнительном (более позднем) тексте содержатся арифметические и логические задачи, словарные фрагменты, включающие записи на греческом языке, выписки из «гранографа» (хронографа) – хроник русских летописей и пересказов из Священного писания. Всего в данном источнике имеются как арифметические выкладки-задачи (всего 7 задач), так и описание проблемных ситуаций в форме загадки, которое преобладает.

Приведём в качестве примера задачу арифметического характера, которая представлена на свободной части листа рукописи и относится к дополнениям, сделанным в более позднее время [Рисунок 3].



Некоторые задачи, основанные на этом же алгоритме, предлагают пересчитать сумму стоимости паникадил в церквях в золотниках и алтынах. Можно сделать предварительный вывод о том, что для задач избираются темы, предметы и материалы, знакомые обучающимся из их жизненного опыта. Кроме того, каждая задача завершается примером, в котором даётся схема и арифметический подсчёт, необходимый для решения задачи.

В учебнике, помимо задач математической направленности, содержатся загадки, которые, как и задачи, относятся к более позднему периоду оформления текста рукописи [Рисунок 4].

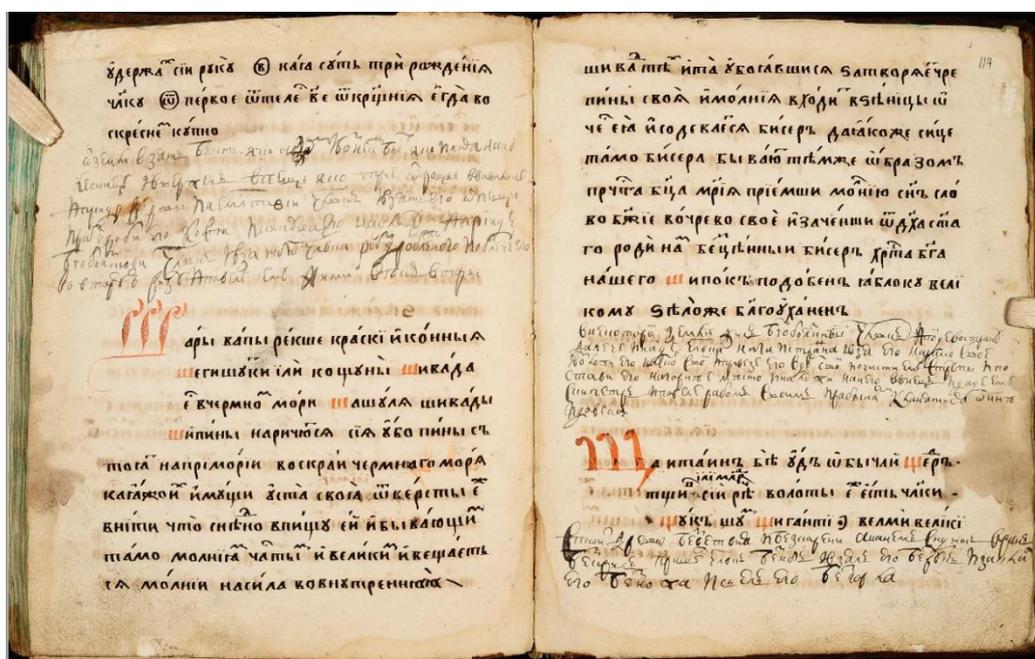


Рисунок 4. Тексты трёх загадок, представленные в источнике «Алфавит толковый с приписанными загадками и арифметическими задачами» [5, с. 113-114]

Загадки конца XVII века сохраняют общую логическую канву, характерную и для современных загадок, которые справедливо считаются эффективным средством умственного воспитания. Так, в первой загадке (расположенной в левой верхней части Рисунка 4 на странице 113), обучающийся должен на основе

знания текста Ветхого Завета определить, о ком идёт речь в описании авантюрного сюжета<sup>1</sup>. Загадка, расположенная на странице 14, также посвящена религиозным мотивам. Отгадать её может только тот, кто хорошо усвоил содержание богоучебной книги<sup>2</sup>. Третья загадка, размещённая на странице 14, требует от обучающегося проведения аналогии и известной доли фантазии<sup>3</sup>. Анализ текста загадок позволяет сделать вывод о том, что стилистика описания умалчиваемого предмета на основании его косвенных признаков в течение двух веков значительно изменилась. Загадки конца XVII века содержали подробное описание явления или предмета, в то время как современные загадки, являющиеся особым жанром фольклора, обозначают проблему и её суть предельно кратко, часто в поэтической, метафорической форме. Однако загадки, используемые в педагогических целях, сохраняет идею интеллектуального стимулирования, побуждают обучающегося выходить за пределы очевидного смысла, понимать суть заключённого в ней иносказания.

Особенностью текста учебной книги является сочетание задач и загадок как текстов, ориентированных на развитие жизненных сил и оптимистическое восприятие действительности или истории, с фрагментами, обращёнными к идее бренности человеческого существования. В тексте книги чётко прослеживается мысль о том, что человек должен решать свою главную жизненную задачу и помнить о своём предназначении, миссии жизни – готовиться к встрече со Всевышним, перед которым он будет держать отчёт за все свои дела на этапе земной жизни. Например, в тексте [5, с. 108] приводится «Приклад о смерти» – рифмо-

---

<sup>1</sup> «От земли взят бысть, яко Адам, и вознесен бысть, яко Илия, на колеснице, и ввержен в печь, яко трие отроцы в Вавилоне, и прииде [суровы?] и немилостивым человек, и взят его от печи, и раздробил его кости, и кинута его на улицу, и прииде богобоязливый человек, и взял того человека раздробленного, и облече его во старую ризу, и повеле ему жити век вторы» // <https://search.rsl.ru/ru/record/01009978915>

<sup>2</sup> «В некоторой земли жил богобоязливый человек, и поиде во страну далече, и наиде человека нага и странна, и взял его на рамо свое, и позложи его на скот свой, и привезе его в дом свой, и почисти ему струпы, и постави его на горнее место, и наложи венец и даде ему скипетр, и повело рабом своим и рабыням кланяться отныне и до века» // <https://search.rsl.ru/ru/record/01009978915>

<sup>3</sup> «Стоит древо без ветвия и без корени, а на нем сидит вран без крил. Пришел человек без ног, и взял его без рук, и заклал его без ножа, И съел его без горла» // <https://search.rsl.ru/ru/record/01009978915>

ванные строки о том, что каждый должен помнить о своём жизненном итоге, конечности жизни и следовать христианским заповедям, установленным в богочесных книгах. Таким образом, нравочительный потенциал сохраняется в учебной книге наряду с представлением «мирских», сиюминутных жизненных задач.

Таким образом, не используя термин «задачный подход», автор, внёсший дополнения в первоначальный вариант учебной книги «Алфавит толковый с приписанными загадками и арифметическими задачами» использовал на практике данный подход.

В более позднем издании, относящемся к первой четверти XVIII в. «Математика и навигация» показало, что идея использования задачного подхода не только сохранилась, но и получила развитие. Обращение к тексту русского архивного рукописного источника «Математика и навигация» показало, что авторы построили изложение курса математики на сочетании теоретических построений и конкретных примеров, позволяющих применить на практике теорию. Обращает на себя внимание тот факт, что в данном источнике наблюдается расширение понятийно-терминологического ряда, характеризующего операции, типичные для проблемного и задачного подходов.

Если в «Алфавите толковом с приписанными загадками и арифметическими задачами» использовался термин «задача», то в учебной книге «Математика и навигация» [77] данный термин не используется. Вместо него применяются термины «проблема» и «сопроблема». Рукопись содержит описание ситуации, которая подлежит рассмотрению для дальнейшего её решения, а также уточняющие добавления, которые обозначены термином «Прибавка» [Рисунок 5].

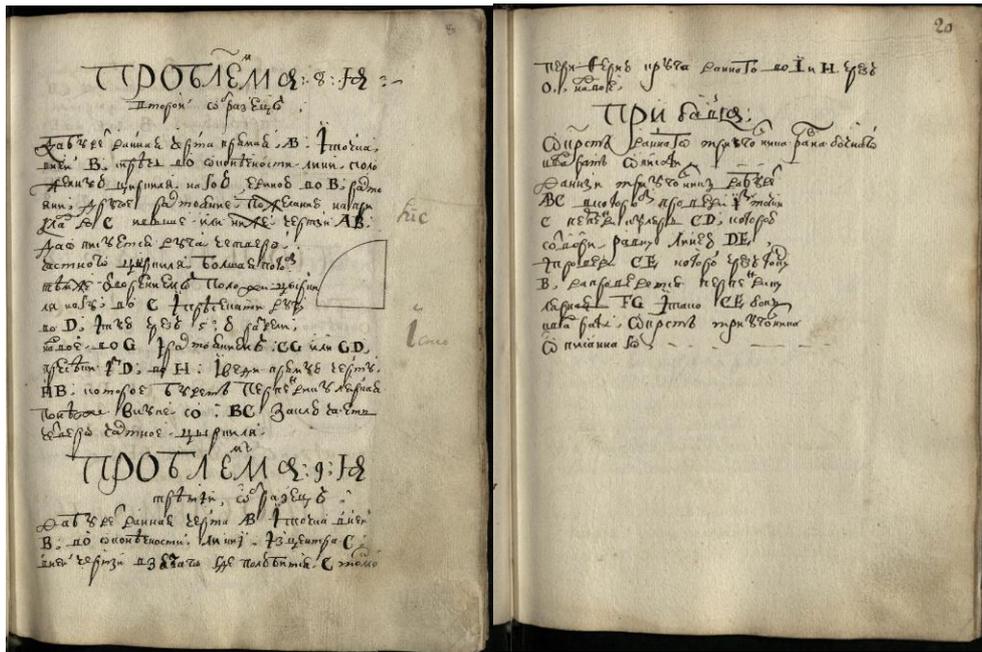


Рисунок 5. Терминологический ряд рукописи [77]

В число «проблем» входят арифметические, тригонометрические, задания, задачи из области стереометрии, астрономии (в варианте написания в рассматриваемой рукописи – «астрономия» [77, лист 274]). В учебной книге содержатся сведения теоретического характера – теоремы и правилах [Рисунок 6].

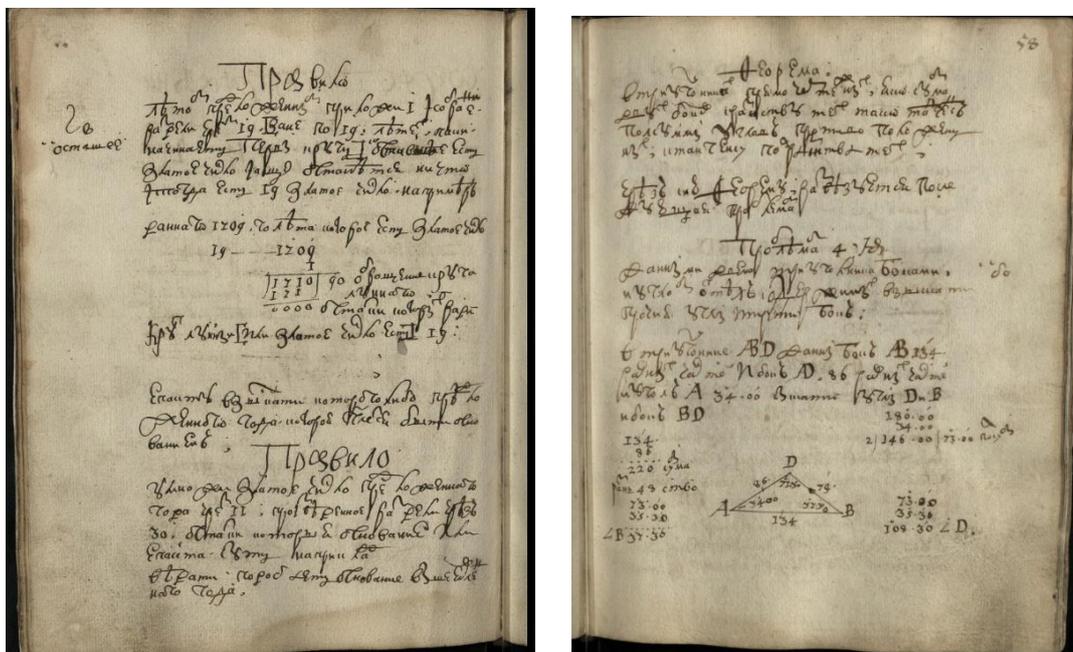


Рисунок 6. Теоретическая часть текста рукописи – описание теорем и правил [77]

Задания («проблемы») следуют после изложения теории вопроса, в отдельных случаях содержат пояснения важности их решения для определения

пути следования корабля. Особенностью дидактической концепции рукописи является то, что автор показывает не только один вариант подхода к решению поставленной задачи, но и вводит рубрику «Иначе» [Рисунок 7].

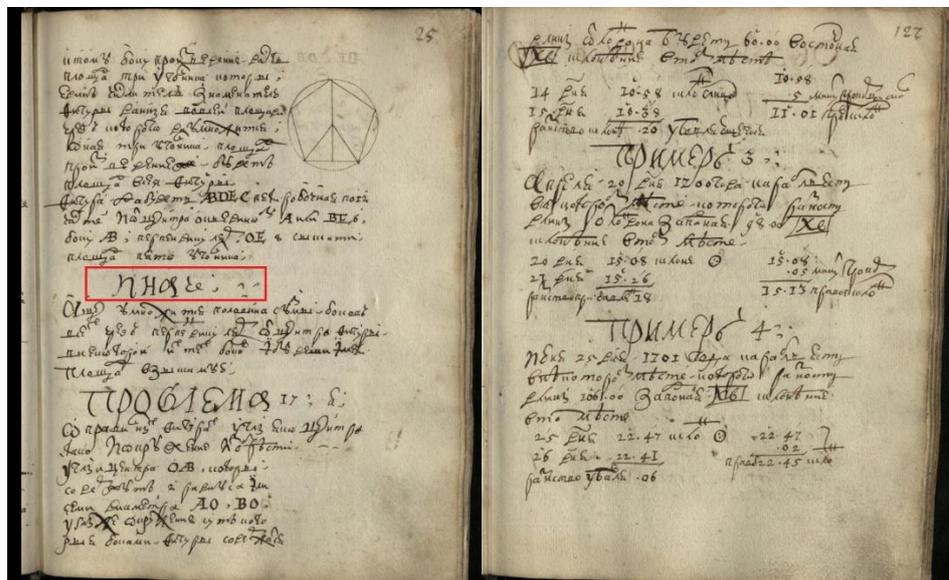


Рисунок 7. Теоретическая часть текста рукописи – рубрики «Иначе...» и «Пример» [77]

В рамках данной рубрики показаны иные подходы и способы решения задач определённого класса. Некоторые из них иллюстрируются конкретными вариантами решения («примерами»), что облегчает освоение учебного материала.

В рукописи также содержатся дидактически значимые материалы, которые облегчают усвоение учебного материала – заполненные и не заполненные (предназначенные для самостоятельного заполнения обучающимся) таблицы, рисунки, схемы, перечни географических координат и др.

Таким образом, в русских учебных материалах конца XVII – начала XVIII века термины «задача», «проблема», «сопроблема» постепенно входят в педагогический обиход и представляют собой часть дидактической системы, направленной на формирование новых способов действий и развитие умственных способностей. Термины используются как для фиксации конкретных задач, связанных с решением проблемной ситуации, требующей 1) преобразований для получения нового результата в определённой предметной сфере (например, арифметике); 2) решение логических ситуаций, требующих сообразительности и/или

знаний теоретического уровня; 3) осмысления предназначения всей жизни человека

Середина и конец XVII века в Европе характеризуются возросшим интересом к проблемам, связанным с просвещением, образованием, формированием личности человека. Идеи образования и просвещения нашли отражение в творчестве многих европейских философов, религиозных деятелей, математиков. Особое место в ряду мыслителей и практиков, оказавших большое влияние на становление и развитие педагогики в европейских странах, занимают труды Яна Амоса Коменского (1592-1670), цель дидактики которого – «учить всех всему» – реализовывалась в *«мастерских гуманности»* – школах, в которых ведущую роль играет педагог. Наследие Я.А. Коменского получило квалифицированную оценку многих российских и зарубежных теоретиков [27, 76]. Оно может быть рассмотрено также с позиций понимания его отношения к роли задач, которые имеют воспитательный или обучающий эффект. В работе «Великая дидактика» Я.А. Коменский приводит эпизод, который непосредственно касается его оценки роли задач в системе педагогической аргументации. Он приводит эпизод, который касается использования задачи Колумбом во время спора со своими противниками относительно того, является ли его открытие случайным или нет. Он пишет о том, что Колумб «предложил остроумную задачу: “Каким образом куриное яйцо может стоять на своём остром конце без всякой подпорки?”» [58, с. 125]. Действие Колумба, который показал вариант решения данной задачи путём надлома скорлупы, Я.А. Коменский оценивает как свидетельство о потенциале логической и/или практической задачи как средства решения проблемы, а человека, который нашёл выход из нестандартной ситуации, он считает образованным и интеллектуально развитым.

Обращаясь к задаче как средству планирования и реализации деятельности учителя, Я.А. Коменский утверждает, что, «не установив задач и средств для их достижения и порядка использования этих средств, легко что-либо пропустить, извратить, запутать дело» [58, с. 158]. «Вредно, наконец, если он не назначает на

каждый час определённой задачи и не выполняет её в положенное время» [58, с. 159]. Концепция воспитания Я.А. Коменского основана на христианском учении, что находит отражение в стремлении таким образом организовать жизнь воспитанника, чтобы «у человека вообще было больше временит для подготовки к задачам его жизни» [58, с. 164]. Они должны быть распределены целесообразно, в соответствии с возрастным потенциалом человека, что позволит планировать «задачи по годам, месяцам, дням и часам» [58, с. 193]. Учитель должен организовать воспитательные «упражнения в благочестии». В сфере предметного обучения он должен сделать акцент на рациональном изложении сути урока, побуждать учеников к внимательному отношению к словам учителя и запоминанию того, что им было сказано.

В труде «Воскресший Форций, или об изгнании из школ косности» [57] Я.А. Коменский конкретизирует свой подход к решению любой проблемы, возникающей в «граждан школ» – учителей и школьников. Он даёт подробную характеристику трём элементам процесса познания, которые с позиций решения своих задач должны реализовать как педагоги, так и обучающиеся. Это 1) постановка проблемы, включающая осмысление её значимости и актуальности для настоящего момента; 2) разработка конкретных средств решения проблемы и 3) пути реализации разработанных средств решения и/или алгоритмов. Особенностью позиции Я.А. Коменского является утверждение о том, что «учиться – значит быть руководимым» [57]. Основную ответственность за успехи в обучении и воспитании он возлагает на учителя, который должен преодолеть собственную нерадивость и ставить перед собой новые, более сложные и ответственные задачи по воспитанию молодого поколения.

В работе «Пансофическая школа, то есть школа всеобщей мудрости» [59] Я.А. Коменский вводит понятие «экстраординарная задача». Педагог развивает мысль о том, что система обучения «все всему» не исключает организации жизнедеятельности вне обычного школьного распорядка. Педагог должен поставить перед обучающимся «внеочередные», т.е. экстраординарные задачи, связанные

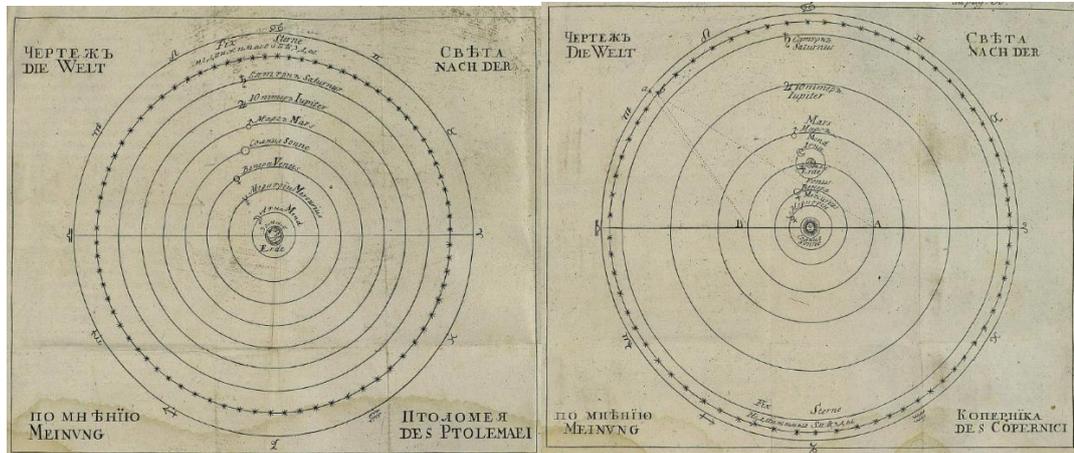
с самостоятельным чтением и размышлением над прочитанным. Среди авторов, которые рекомендованы для чтения в индивидуальном порядке, Я.А. Коменский называет Сенеку, Эразма Роттердамского, работу Вивеса «Введение в мудрость», поэтические произведения современников. «Экстраординарность» педагогической задачи связывается с тем, что самостоятельное чтение не требует от учителя глубоких пояснений, пошагового руководства и/или оценки мнения обучающегося о прочитанном. В данном подходе можно увидеть элементы индивидуального подхода к обучающимся, делегирование им права самостоятельно выбирать дополнительную литературу для чтения.

Таким образом, обзор позиции Я.А. Коменского показал, что чешский педагог ставит задачи не перед учениками, а перед учителем. Последний, по замыслу Я.А. Коменского, 1) ситуативно решает задачи по организации «упражнений в благочестии» младших школьников и 2) передаёт им необходимый минимум готовых предметных знаний, которые в сфере точных наук сводятся к усвоению арифметических действий и обучению измерениям на основе запоминания, без активизации учеником своих собственных самостоятельных познавательных действий. Терминология Я.А. Коменского нашла отражение в работах современных исследователей [18].

Оригинальную позицию, близкую к современному представлению о проблемном обучении, представил в своём труде «Руководство к математической и натуральной географии, с употреблением земного глобуса и ландкарт» [69], изданном в 1764 г., немецкий естествоиспытатель и математик Г.В. Крафт (1701-1754). Его имя было широко известно в России, поскольку именно он сделал архитектурный, инженерный и климатический расчёт известного развлечения императрицы Анны Иоанновны «Ледяной дом» по заданию царедворца А.Д. Татищева.

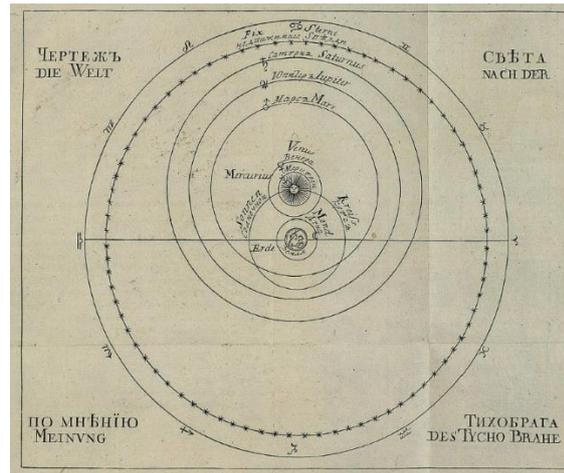
Анализ «Руководства к математической и натуральной географии» Г.В. Крафта показал, что автор учебника создаёт в воображении обучающихся проблемную ситуацию, когда на основе чертежей и расчётов приводит различные

взгляды известных учёных по вопросу о том, является ли Земля центром Вселенной. Он приводит схемы Птолемея и Коперника, на которых изображены геоцентрическая и гелиоцентрическая модели Вселенной [Рисунок 8].



**Рисунок 8. Геоцентрическая и гелиоцентрическая модели Вселенной в учебнике Г.В. Крафта [69]**

На основании аргументов, которые обосновывали центральное положение Земли в системе мироздания, Г.В. Крафт показывает, что данная система воззрений основана на сферической симметрии Космоса. Затем подробно описываются аргументы, которыми руководствуются противники данной системы. Он прибегает к вопросному ряду, углубляющему проблемные аспекты изложения: «С вышесказанным рассуждением о расположении земли на свете, имеет великое сходство сей трудный вопрос: что недвижимая земля наша пребывает, или вокруг солнца или около собственной своей оси обращается?» [69, с. 28]. Тем самым он стимулирует читателя к размышлению о том, чья позиция является на его взгляд, более аргументированной. При этом Г.В. Крафт не даёт ответов на заданные вопросы, не высказывает свою позицию, но только приглашает подробно ознакомиться с принципиальными схемами, приведёнными в учебной книге, в том числе схемой третьего автора – Тихо Брага [Рисунок 9].



**Рисунок 9. Иллюстрация позиция астронома Тихо Брага в учебнике Г.В. Крафта [69]**

Данная схема в определённой степени содержит компиляцию из двух предыдущих (геоцентричной и гелиоцентричной) позиций. Г.В. Крафт даёт подробные разъяснения сути позиции Тихо Брага, однако не приводит собственных оценочных суждений. Таким образом, в системе воззрений читателя проходят интенсивные процессы сравнения, сопоставления, абстрагирования, что способствует выработке собственной мировоззренческой позиции, связанной с оценкой подходов к естественнонаучному знанию.

Французские философы XVIII века внесли существенный вклад в понимание роли просвещения. Их вклад в развитие педагогической проблематики различен. Вместе с тем многие из них предприняли попытку сформулировать назначение образовательных учреждений для населения различных типологических групп, принадлежащих к так называемому «третьему сословию». Особое место в этом ряду занимает наследие Дени Дидро (1713-1784), который внёс определённый вклад в проектирование системы университетского образования в России. По заказу императрицы Екатерины II он разработал концепцию публичной школы преподавания наук [32]. В данной работе он определил задачи публичной школы: «Задачи публичной школы состоят вовсе не в том, чтобы дать человеку углублённые знания какого-либо рода; она должна дать лишь первоначальные сведения по возможности большему числу предметов, причём такие знания, отсутствие коих могло бы оказаться пагубным для людей всех состояний, а для

некоторых категорий и постыдным. Так, незнание законов было бы гибелью для судьи...» [32]. Понятие «задача» используется в данной работе в двух значениях – как общее направление деятельности образовательного учреждения, в котором данным термином обозначена его цель, и как некоторое предметное содержание, в которое включены известным и неизвестные числовые значения, которые надо получить на основе действий по правилам. В данной работе содержится высказывание Д. Дидро о роли задачи, в процессе решения которой, допускается преднамеренная ошибка, которая затем, в случае отрицательного решения учениками, признаётся и приводится к правильному решению [32]. По мнению Д. Дидро, этот метод должен быть назван «метод намеренных ошибок», который относится к разряду сократических методов.

К числу позиций, оцениваемых как безусловный вклад Дени Дидро в развитие педагогической теории, следует отнести его идеи, связанные с критикой известнейшего труда философа Клода Адриана Гельвеция «О человеке, его умственных способностях и его воспитании» [23]. Он решительно возражает против тезиса о том, что воспитание способно сделать их человека гения, но соглашается с идеей Гельвеция о том, что следует: «Задача этого рода воспитания заключается в том, чтобы сделать человека более сильным, более крепким, более здоровым, следовательно, более счастливым, более часто приносящим пользу своему отечеству, т.е. более пригодным к различным функциям, к выполнению которых может призвать его национальный интерес» [23]. Таким образом, французский философ использовал термин «задача» и на основе его применения предложил оригинальный метод обучения («метод намеренных ошибок») и высказался о системе воспитания своего современника Колода Андриана Гельвеция.

Франко-швейцарский философ Жан-Жак Руссо (1712-1778) по праву считается основоположником нового направления в педагогике, которое впоследствии благодаря Г.Б. Корнетову получило название и было закреплено термином «педагогика манипуляции» [63]. Е.Н. Астафьева, характеризуя систему Ж.-Ж. Руссо, справедливо обращает внимание на то, что одним из важнейших достиже-

ний данной системы воспитания и обучения является опора на специально организованный собственный опыт ребёнка, полученный в усложнённых жизненных условиях [7]. Автор приводит типичный эпизод жизни Эмиля (роман-трактат «Эмиль, или О воспитании»), когда, желая узнать содержание записки с приглашением на некое званное мероприятие и однажды уже пропустив подобное приглашение из-за того, что ему поздно прочли записку, ребёнок проявляет неподдельный интерес к чтению. Роман содержит большое количество эпизодов, когда воспитатель искусственно создаёт ситуацию конфликта, который Эмиль разрешает под его непосредственным руководством, но при этом не догадывается о том, что непосредственным виновником проблемной ситуации являлся его заботливый педагог [95].

Возбуждение любознательности за счёт косвенного вопроса, создание ситуации скрытого педагогического руководства и применение «метода естественных последствий» гарантирует, по мнению Ж.-Ж. Руссо, реализацию эффекта обучения, идущую от осознания ребёнком необходимости обучиться жизненно важным вещам. Идеи, заложенные в «Эмиле», в дальнейшем были развиты, уточнены и перенесены на новые тематические поля. Некоторые аспекты проблемного подхода, как отметила Е.Н. Астафьева, нашли отражение в оценочных суждениях известного французского теоретика М. Сётара [100]. «Как хорошо показывает пример Эмиля, именно преодолевая чреватые конфликтами столкновения с суровой реальностью мира, другими людьми и обществом, человек обретает свободу и состоятельность» – подчёркивает французский теоретик [100, с. 22]<sup>4</sup>. Таким образом, формально не навязывая свою волю, педагог создаёт проблемные ситуации, разрешение которых реализуется самим ребёнком, который в процессе решения проблемной ситуации приобретает новые знания, умения, качества, опыт и в дальнейшем использует их для решения новых проблем и задач. Ж.-Ж. Руссо ввёл в педагогический оборот понятие проблемной ситуации, за-

---

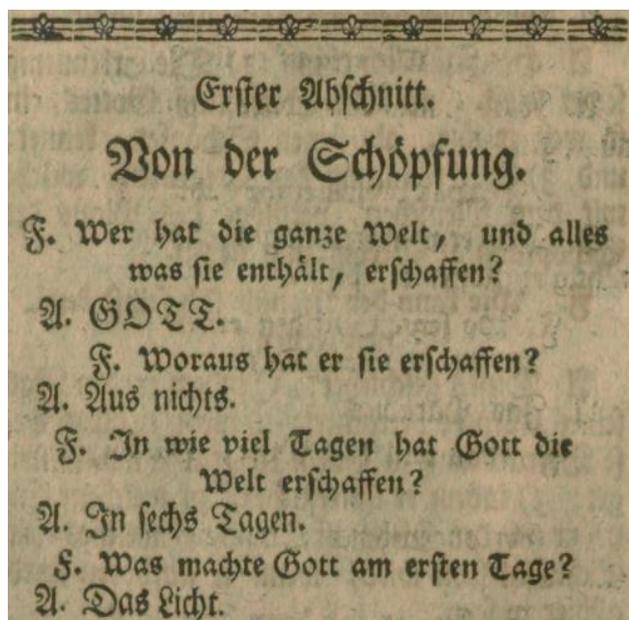
<sup>4</sup> Цитируется по [7, с. 35].

ставляя воспитанника Эмиля осознавать масштаб реальных затруднений и находить выход из неблагоприятных обстоятельств за счёт собственной сообразительности, обучаемости и, в конечном итоге, познавательной активности.

Зарубежные мыслители конца XVIII – начала XIX века уделяли большое внимание разработке гуманистического подхода к человеку как представителю своей социальной страны. Особая роль в разработке идеи параллельного развития всех задатков ребёнка (независимо от его социального происхождения) принадлежит швейцарскому педагогу Иоганну Генриху Песталоцци (1746-1827), который находился под сильным впечатлением идей, изложенных Ж.-Ж. Руссо в «Эмиле». Особенности его педагогической концепции заключались в том, что он предпринял попытку иначе организовать жизнь детей, родители которых не имели достаточных средств для их обучения в дорогих частных школах [86, 85]. Исходя из представления о том, что жизнь этих детей будет основана на доходах, получаемых от собственного труда, а не от ренты, он выдвинул и в дальнейшем реализовал идею развития сил человеческой природы у представителей низших сословий. Его подход к организации воспитания заключался в том, что в его основе лежала идея различных тренингов и упражнений: «Упражнение, применение и использования своих сил и своей мудрости в особых условиях и обстоятельствах является задачей профессионального и сословного воспитания, которые всегда должны быть подчинены общей цели человеческого воспитания. <...> Человек, ты сам, твоё внутреннее сознание своего существа и своих сил, – ты являешься первой задачей воспитывающей природы» [84, с. 199-200]. «...Вторая задача – это не допустить того перенапряжения, которое губит молодое поколение Европы в результате форсирования его преждевременного умственного и физического созревания» [84, с. 224]. Как следует из анализа наследия И.Г. Песталоцци, он формулировал задачи для организаторов системы образования и профессиональной подготовки, которые должны были соотносить возможности молодого человека, с одной стороны, с его физическим и умственным потенциалом, сложившимся в определённый возрастной период, и задачами государ-

ственного развития, связанными с переходом на индустриальные рельсы, подготовкой к работе на мануфактуре, что требовало от будущего работника выносливости и терпения. Задачный подход, предложенный И.Г. Песталоцци, включал формирование «азбуки умений», в которую, помимо трудовых навыков, технических и общетрудовых умений, входило трудолюбие.

Концептуальное оформление проблемного подхода в вопросно-ответной форме наблюдается в немецких изданиях для детей, построенных на основе энциклопедических словарей универсального назначения [137]. В популярной учебной книге XVIII века – энциклопедическом издании «Kurzer Inbegrif aller Wissenschaften zum Gebrauch der Kinder / Краткое воплощение всех наук для детей» (издания 1761, 1772, 1776 гг.) [139] авторы не ограничиваются классическими словарными статьями, раскрывающими суть процессов и явлений. Они используют вопросно-ответную форму изложения материала, кратко представляют основную информацию, которую должны знать дети. Так, в первом разделе, который носит заглавие «О сотворении [мира]», дети получают знания о самых значимых моментах, связанных с деятельностью Создателя по созданию всего сущего [Рисунок 10].



**Рисунок 10. Фрагмент вопросно-ответной формы изложения темы «О сотворении мира» в энциклопедическом издании для детей<sup>5</sup> [139, с. 2]**

<sup>5</sup> Перевод фрагмента: *Вопрос:* Кто сотворил весь мир и все, что есть в нем? *Ответ:* БОГ. *Вопрос:* Из чего он сотворил его? *Ответ:* Из ничего. *Вопрос:* В течение какого количества дней Бог сотворил мир? *Ответ:* За 6 дней. *Вопрос:* Что сотворил Бог в первый день? *Ответ:* Свет.

В дальнейшем тематика вопросов и ответов расширяется за счёт охвата исторических, географических, научных, литературных аспектов, которые могут вызвать интерес у детей 6-12 лет.

Сравнение вариантов содержания популярного в XVIII веке энциклопедического издания «Kurzer Begriff aller Wissenschaften» [137] и издания для детей «Kurzer Inbegrif aller Wissenschaften zum Gebrauch der Kinder» [139] позволяет сделать вывод о том, что, при сохранении идеи универсальности знания по отдельным общим направлениям науки, для обучающихся активно используется катехизический подход при изложении основ естественнонаучного и гуманитарного знания. Его изложение сопровождается показом возможных ответов-решений на сформулированные проблемы.

В XIX веке проблема задачного подхода в России проявлялась в основном в трудах математиков. Известный математик, академик Императорской Академии науки М.В. Остроградский (1801-1862) разработал математические основы механики в части решения задач динамики, однако не распространил в массовом порядке данный подход на преподавание математических дисциплин в артиллерийском училище, преподавателем которого он являлся. Задачный подход нашёл оригинальную проекцию в практике его работы в системе подготовки военных кадров как стимул, активизирующий познавательную активность юнкеров и других представителей военной корпорации. Он использовал психологический приём, высказываясь в большей части негативно относительно математических (и вообще интеллектуальных) способностях обучающихся математике. М.В. Остроградский утверждал, что только один человек из всего класса может решить ту сложную задачу, которую он предлагал самым подготовленным обучающимся. Его насмешки задевали самолюбие юнкеров, которые пытались доказать обратное. В итоге количество научившихся самостоятельно решать сложные математические задачи значительно возросло [28].

Известный математик, ректор Казанского университета Н.И. Лобачевский (1837-1902) относился к решению как средству диагностики уровня математического мышления. Имеются многочисленные свидетельства того, что он задавал множество теоретических вопросов до того, чтобы допустить студента к решению экзаменационной задачи. После того, как студент был допущен и задача решена, Н.И. Лобачевский оценивал алгоритм её решения и предлагал найти новый способ доказательства. Многие студенты в процессе выполнения задания находили иные варианты решения, за что получали поощрение преподавателя [2].

Методист В.К. Беллюстин (1865-1925) внёс определённый вклад в развитие математики для начальной школы, издав несколько учебных книг для младших школьников: «Арифметические задачки для 1-го – 4-го годов обучения» в 1899 г. Как отмечают современники, в данном издании методические приёмы сочетались с элементами истории математики, что способствовало развитию познавательной активности учащихся начальной школы и вызывало неподдельный интерес учителей математики, которые не были знакомы с историей её развития [42].

Значительный вклад в развитие задачного подхода в математике внёс А.И. Гольденберг (1837-1902). Он резко выступал против «метода Грубе» – концепции немецкого методиста, предложившего решать арифметические задачи «с расстановкой по правилу». В 1895 г. А.И. Гольденберг выпустил «Сборник задач и примеров для обучения начальной арифметике», в которых данный тип задач был исключён. Считая математические задачи не целью обучения, но его средством, методист А.И. Гольденберг формулировал оригинальные условия задачи, которые не имели ничего общего с традиционной «математической рутинной» [60].

Наследие деятеля просвещения С.И. Шохор-Троцкого (1853-1923) в виде учебных книг для учителя [127] и для учащихся [126] рассматривается современными методистами как мало изученный пласт педагогических знаний.

Помимо математического вектора, задача как важный педагогический конструкт подробно раскрыта в трудах великого русского педагога К.Д. Ушинского (1823-1871). При характеристике данного концепта он использует широкий педагогический смысл данного термина и характеризует всю деятельность учителя, воспитателя, наставника, гувернёра как деятельность государственного масштаба: «Угадывать это душевное настроение общества и руководить им составляет главную задачу политики, но содействовать образованию в душе дитяти такого коренного строя, который достоин человека, – вот величайшая задача воспитания и воспитателя» [119, с. 116]. Одной из наиболее важных задач применительно к детям К.Д. Ушинский считает воспитать «разумное терпение» [119, с. 270], «воспитать сомнение в человеке» [119, с. 294], ориентировать его на сознательный «труд жизни» [119, с. 514], развивать природное любопытство [119, с. 545]. Он придаёт большое значение умению человека найти себе достойное занятие – «недостойно человека не найти никаких задач в жизни и сделать своей задачей убийство времени или медленное самоубийство» [119, с. 241]. Вместе с тем, К.Д. Ушинский признает, что научиться ставить перед собой задачи, связанные с развитием и/или саморазвитием личности, можно на основе освоения алгоритма, заложенного в математической логике. Он неоднократно обращается к идее о том, что изучение «алгебраических приёмов», которые содержатся, например, в решении уравнений, позволяет человеку понять, что математическая, как и жизненная «задача выражает уже один вопрос, от решения которого зависит разрешение всех вопросов задачи» [119, с. 261]. Таким образом, в представлении К.Д. Ушинского прочно закрепилась идея о том, что математика является образцом подхода к формулированию конкретного затруднения и его решения. Вместе с тем, не являясь математиком, К.Д. Ушинский полагал, что обучение на примере решения математических задач позволит ребёнку осознать условия, которые необходимо соблюдать для того, чтобы рассогласование, конфликт, напря-

жение было приведено к рациональному, разумному разрешению и в дальнейшем человек будет действовать в пределах математической логики, выходя за её формальное содержание.

Немецкий педагог Адольф Дистервег (1790-1866), которого по праву называли «учителем немецких учителей», будучи учителем математики и астрономии, также, как и К.Д. Ушинский, связывал общие задачи педагогики с возможностью их осмысления на основе математической логики. В его работе «Три заметки о педагогике и стремлениях учителей» [34] определяется задача педагогики – «человеческое воспитание» [34, с. 235], которая конкретизируется в соподчинённых задачах. К их числу отнесены задача считаться с природными особенностями человека, его национально-культурной средой, в которой он сформировался, и общечеловеческими целями. Арифметика, по его мнению, позволяет не только постигать «законы числа, отдельные арифметические приёмы» [34, с. 277], но и общие правила, которые регулируют их применение. В труде «Дидактический катехизис» (1856) [33] разработал концепцию целесообразной формы внешней обработки задачи. А. Дистервег определил важнейшие моменты, которые должен осознать ученик при решении задачи – понимание термина и понятий, связь вопроса (задания) с искомыми данными, определение вида их зависимости друг от друга, получение искомого числа через вычисление. Ученик должен провести параллель между математической (арифметической) задачей и практической задачей, которая может возникнуть в его жизни. Наличие алгоритма подхода к решению математической задачи поможет справиться с реальными задачами, сформирует чувство возможности преодоления любых ситуационных трудностей.

Идея «пробы» как инструмента обработки задачи обучающимся раскрыта в «Руководстве по первоначальному обучению арифметике, основанном на результатах дидактических опытов» (1910) В.А. Лая (1862-1926). В разделе «Создание гипотезы и постановка задачи о числе и счётных приборах» В. Лай обращается к проблемам восприятия детьми чисел и учёту возрастных особенностей их

отражения в сознании ребёнка. Особенностью подхода В. Лая является тот факт, что он ставит задачу обеспечения эффективного восприятия математического текста перед учителем, не приводя математических задач, подлежащих решению, для детей. Он пишет о том, что «Необходимо, следовательно, разрешить экспериментальным путём такую задачу: Какая форма, величина, группировка и направление считаеваемых тел ведут к наилучшему численному восприятию  $x$  посредством одного лишь осязания и зрения вместе?» [70, с. 113]. Таким образом, задачный подход применён не к процессу преподавания математических дисциплин, а к стимулированию размышления учителя о том, какие способы, приёмы, подходы целесообразно использовать в предметном обучении детей младшего школьного возраста.

### **1.3. Границы проблемно-тематического охвата исследований по проблемам задачного и проблемного подходов в российском и зарубежном научном дискурсе**

Проблемы, связанные с изучением различных аспектов задачного и проблемного подходов, всегда находились в фокусе внимания исследователей из России и зарубежных стран.

В XX веке проблематика, связанная с проблемами задачного и проблемного подходов, получила новый импульс к развитию после появления педагогических трудов известных американских философов и мыслителей, размышлявших об особенностях познания и освоения окружающего мира детьми школьного возраста Джона Дьюи и У. Килпатрика.

Проблемы, связанные со способностью человека мыслить и силой мысли, а затем силой действия разрешать вновь возникающие проблемы, является содержанием педагогической концепции американского педагога-прагматиста Джона Дьюи (1959-1952). Он предлагает и экспериментально доказывает целесообразность использования данных личного опыта для того, чтобы обучаю-

щийся на собственной практике мог удостовериться в том, что новые затруднения, возникающие перед ним, могут быть разрешены. Сам обучающийся должен составить проект разрешения возникшей проблемы, рассогласования, затруднения. Связав воедино мысль и действие, Джон Дьюи утверждает, что «потребность в разрешении сомнения является постоянным и руководящим фактором во всём процессе рефлексии. Где нет вопроса, или проблемы для разрешения, или где нет затруднения, которое нужно преодолеть, поток мыслей идёт наобум. <...> Проблема устанавливает цель мысли, а цель контролирует процесс мышления» [40].

В педагогическом наследии Джона Дьюи содержится классификация типов затруднений, которые может испытывать педагог и воспитанник, и которые перерастают в личные проблемы. Они обозначаются педагогом как «тип проблемы». К числу типов проблем относятся:

- а) неразрешимые проблемы;
- б) геометрические и механические проблемы;
- в) интеллектуальные проблемы;
- г) насущные (вновь актуализировавшиеся) проблемы;
- д) типичные проблемы;
- е) дидактические проблемы, непосредственно связанные с преподаванием предмета [40].

Как следует из анализа данного перечня, в общий список попали три рода проблем – 1) проблемы обучающегося, 2) проблемы педагога, задачей которого является стимулирование интереса к разрешению затруднений самим участником проблемной ситуации, и 3) проблемы, разрешение которых в равной степени актуально для двух групп участников образовательных отношений.

Основной идеей Джона Дьюи является сформулированный им тезис о том, что любое, пусть случайное, незапланированное любопытство, может стать основой для превращения природных способностей человека в проверенные на его личном опыте знания. Для организации проверки догадки, гипотезы или не чётко

сформулированного предположения, касающегося ещё отрывочных представлений о путях разрешения сомнения, он предлагает перевести обучающегося в «состояние бдительного, осторожного и глубокого исследования» [80]. Этот переход рассматривается им как истинная проблема интеллектуального воспитания.

Джон Дьюи отдаёт себе полный отчёт в том, что проблема, возникающая на определённом этапе у обучающегося и/или педагога, может быть новой конкретно для него, в то время как проблема уже находила своё разрешение в опыте других. Она является субъективно новой, но укреплённой в опыте других людей, что позволяет считать её объективно разрешённой и иногда сформулированной на уровне понятия. «В таком случае проблема состоит в том, как превратить его [*понятие* – А.Б.] в умственное наследие. Выражаясь логически, материал, приобретённый из опыта других, есть свидетельское показание, иначе говоря, доказательство, приведённое другими для использования собственным суждением при выводе заключения» [40].

Несмотря на то, что уже может существовать некоторый опыт решения возникшей проблемы, человек должен пройти полный цикл разрешения проблемной ситуации. «Ступени», прохождение которых для разрешения проблемной ситуации являются обязательными, чётко сформулированы Джоном Дьюи: «Если затруднение дано, то следующей ступенью является мысль о каком-либо выходе — образование плана или проекта попытки, размышление о какой-нибудь теории, которая выяснит особенности положения, рассмотрение какого-нибудь решения проблемы. <...> Затем образование гипотезы или предположения возможного решения вместе с его развитием путём рассуждения; затем проверка выработанной идеи путём употребления её как руководства для новых наблюдений и экспериментирований» [40]. Изложение «ступеней» разрешения ситуации, алгоритма включения человека в последовательность теоретических размышлений и практических действий по выработке решения отсылает нас к идеям немецкого психолога, который представил свою концепцию познания в форме «ступеней». К их числу немецкий теоретик отнёс последовательность «ясность —

ассоциация – система – метод». Джон Дьюи пересмотрел данный подход на том основании, что в последовательности И.Ф. Гербарта мысль, которая играет значительную роль, выступает в качестве побочного продукта, позволяющего усваивать содержание материала, излагаемое другими людьми. Мысль является инструментом, способствующим запоминанию, освоению, воспроизведению изложенного. В концепции Джона Дьюи, напротив, мысль познающего является объектом своего развития, инструментом познания нового, субъективно неведомого. Также подчеркнём, что концепция Дьюи значительно отличается от концепции формальных ступеней обучения, предложенной Э. Торндайком. Э. Торндайк сформулировал «принципы индуктивного метода, которые представил в терминологии И.Ф. Гербарта как «формальные ступени обучения» [115, с. 168]. «Формальные ступени» Э. Торндайка включали:

1. Подготовка, которое мыслилось как этап установления связи с предыдущими видами работ, что позволит оценить новые идеи и факты.
2. Наглядное представление, насыщающее визуальные картины познания характерными для нового материала частными фактами;
3. Сравнение и отвлечение, позволяющее обучающемуся самостоятельно вывести новый факт, закономерность, устойчиво проявляющиеся связи.
4. Приложение. Возможность применения нового материала к новым фактам жизни.

По мысли Э. Торндайка, организация педагогической работы в соответствии с данными ступенями сочетает элементы индуктивного (1 – 4 ступени) и дедуктивного методов (4 ступень). Э. Торндайк советует учителю не задерживаться на первой и второй ступенях, а на третьей найти возможность на основе примера стимулировать формулирование выводов.

Как следует из последовательности ступеней, концепция Э. Торндайка ближе к системе педагогических воззрений И.Ф. Гербарта, чем к идеям Джона Дьюи. Об этом свидетельствует также частая апелляция к термину «апперцепция», введённому И.Ф. Гербартом.

Идеи Джона Дьюи имели большое число последователей, среди которых необходимо назвать такое имя, как У. Килпатрик (1871-1965), обогативший педагогику «конструктивным методом», который вошёл в историю педагогической мысли как «метод проектов». Его концепция свободной организации исследования, которое помогает найти выход из затруднительной и/или интересной для ребёнка жизненной ситуации, выражена в тезисе – «Все из жизни, все для жизни» [56, 55].

В работах Джона Дьюи и Уильяма Килпатрика формулируется идея самостоятельного выдвижения и проб по решению частных задач, первичных по отношению к фиксированному знанию и приводящих к выработке навыков самообучения. Построенный на этом метод проектов рассматривает задачу как индикатор развитости субъекта действия в определённом отношении. Тематика и направления рассуждений, заданные Джоном Дьюи и У. Килпатриком, сохраняются в настоящее время, однако приобретают новые методологические и методические акценты, связанные с потребностями времени.

В настоящее время интенсивность проявления интереса к данной тематике прослеживается на основе анализа содержания различных ресурсов, в которых аккумулированы сведения о данной проблематике. Их изучение помогает выявить качественное своеобразие и направленность разработки вышеназванной тематики, определить тенденции развития профессионально-педагогического интереса исследователей различных типологических групп, сделать выводы о том, какие аспекты представляются им наиболее перспективными и/или мало разработанными и нуждающимися в уточнении и дальнейшем изучении с позиций перспективности.

С целью определения границ проблемно-тематического охвата исследований целесообразно использовать отечественные и зарубежные информационные источники (печатные и электронные). Следует отметить, что доступ к многим из них в настоящее время ограничен для российских учёных. Тем не менее, в настоящее время открытыми для систематического анализа являются некоторые из

них, представленные в открытом доступе для российских исследователей. Проведём исследование их содержания с учётом направленности ресурса, степени его доступности, возможности визуализации содержащихся в нем данных.

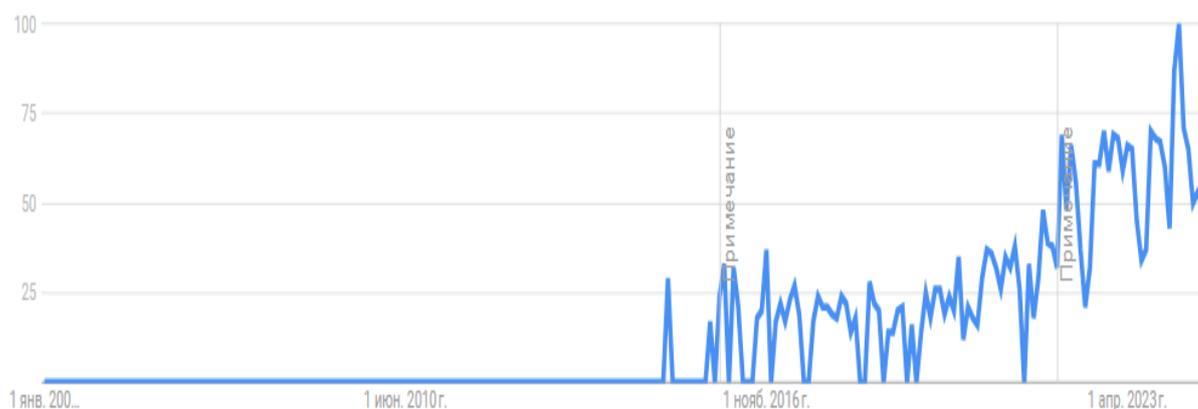
1. В настоящее время приобретают все большую популярность квалитетические оценки эмпирических материалов, которые можно оценить на основе использования ресурса Google Trends (<https://trends.google.ru/trends/>). Данный ресурс открыт для пользователей всех типологических групп. Особенностью данного ресурса является широкий тематический охват проблематики, которая исчисляется, согласно концепции и структуре ресурса, по поисковому запросу пользователей. Ресурс располагает системой визуализации данных, которые представлены в нескольких вариантах, например, в форме графиков или на основе отражения цветом уровня интенсивности поискового запроса по странам, пользователи из которых обращались к системе данных в определённый временной период, которые может предоставить данный электронный ресурс. Вместе с тем, следует подчеркнуть, что данный ресурс отражает информацию в период с 2004 года по настоящее время. Настройки ресурса фиксируют возможные варианты «перебора» содержания информационного массива по следующим позициям:

- географический вектор (от «по всему миру» до отдельно взятой страны);
- временной вектор (от позиции «за последний час» до 2004 – настоящее время»);
- категориальный вектор (от «все категории» до конкретных проблемно-тематических групп);
- источниковый вектор (поиск по картинке, по новостям, по товарам, на YouTube, веб-поиск).

Обратимся последовательно к прояснению вопроса о том, какой интерес проявили пользователи к некоторым категориям, отражающим подходы к методологически значимым для нашего исследования категориям – задачный и проблемный подходы. Для этого изберём следующие настройки ресурса – «по всему

миру», «2004 – по настоящее время», «все категории», «веб-поиск». Набор данных настроек является предельно широким, что позволяет предположить, что эмпирические данные в их цифровом выражении будут найдены. Поскольку ресурс Google Trends является англоязычным, будем вводить интересующие нас позиции поиска на английском языке с тем, чтобы система поиска смогла охватить максимальные объёмы информации. Вместе с тем, ресурс может обработать также информацию на иных (иностраных) языках.

Популярность обращения зарубежных исследователей и практиков к проблеме проблемного подхода (problematic approach) определялась и в дальнейшем визуализировались в ресурсе GoogleTrends по вышеуказанным настройкам. Они визуализированы на Рисунке 11.



**Рисунок 11. Полигон распределения поисковых запросов в системе GoogleTrends по методологическому индикатору «проблемный подход» // <https://trends.google.ru/trends/explore?date=all&q=problematic%20approach&hl=ru>**

Как следует из анализа тенденции, отражённой на Рисунке 11, по временной шкале фиксируется восходящий тренд, свидетельствующий о росте динамики популярности данного термина среди исследователей.

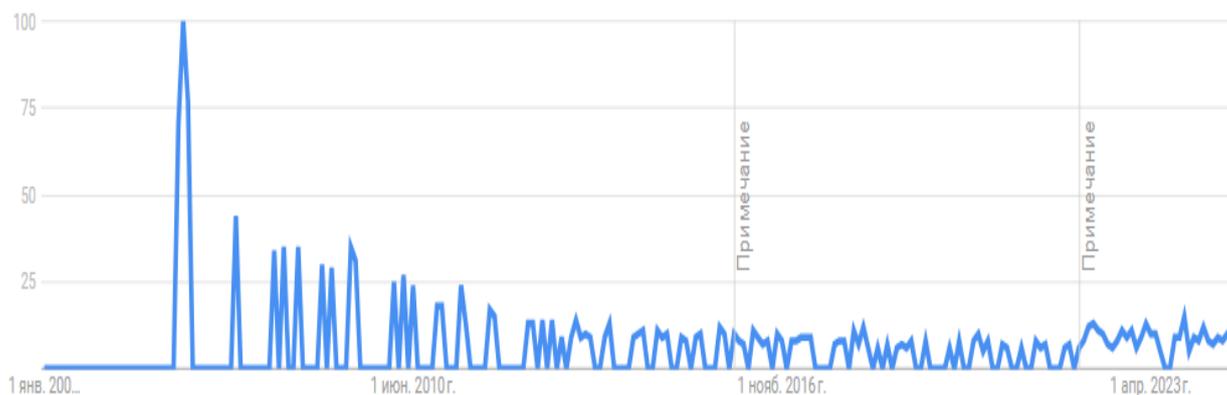
Обратимся к анализу степени популярности данного термина по регионам мира. Они представлены на Рисунке 12.



**Рисунок 12. Распределение частоты обращения к термину «проблемный подход» в ресурсе GoogleTrends // <https://trends.google.ru/trends/explore?date=all&q=problematic%20approach&hl=ru>**

На рисунке 12 чётко отражены страны и регионы, пользователи из которых проявляют интерес к данному методологическому индикатору. Как показывает рисунок, к их числу относятся преимущественно англоязычные страны – США, Канада, Филиппины, Южно-Африканская Республика, Гонконг, Малайзия, Новая Зеландия, Австралия, Индия, Таиланд, Индонезия. Из европейских стран отметим Нидерланды, Францию, ФРГ, Италия, Испанию. При этом Российская Федерация, несмотря на активное использование данного термина, не относится к странам, из которых поступают поисковые запросы, связанные с данным термином.

Рассмотрим представленность поисковых запросов по методологическому индикатору «задачный подход» (task-based approach). По всем описанным выше настойкам ресурса, которые сохранены полностью, результаты получены, визуализированы ресурсом и представлены на рисунке 13.



**Рисунок 13. Полигон распределения поисковых запросов в системе GoogleTrends по методологическому индикатору «задачный подход» // <https://trends.google.ru/trends/explore?date=all&q=task-based%20approach&hl=ru>**

Рисунок отражает явно выраженный нисходящий тренд, который свидетельствует об падении интереса пользователей к данной тематике. При рассмотрении страновых распределений, характеризующих популярность тематики по регионам, можно обнаружить, что перечень стран, проявляющих интерес к тематике, связанной с методологией задачного подхода и особенностями его реализации, существенно изменяется. Об этом свидетельствует отражение данных на рисунке 14, приведённом в качестве иллюстрации ниже.

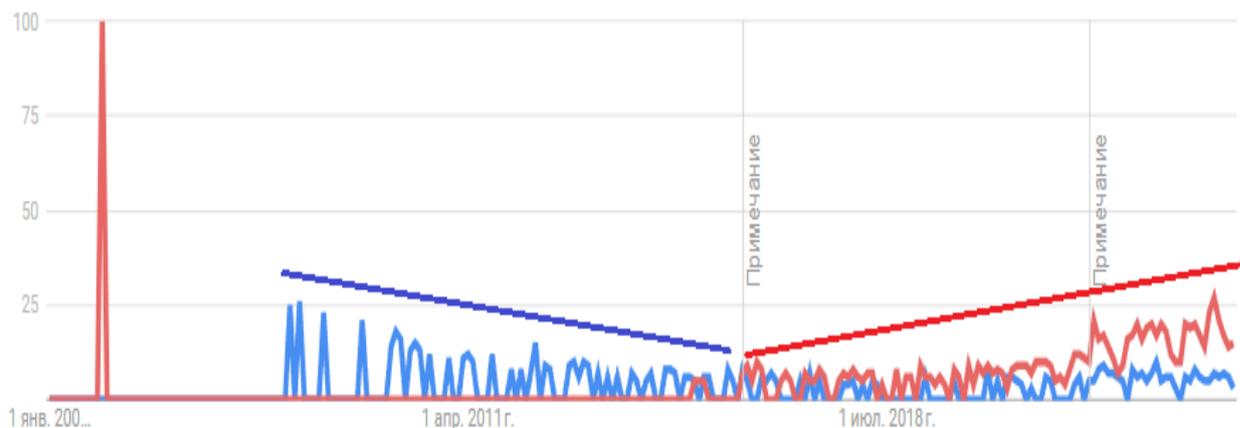


**Рисунок 14. Распределение частоты обращения к термину «задачный подход» в ресурсе GoogleTrends // <https://trends.google.ru/trends/explore?date=all&q=task-based%20approach&hl=ru>**

Наличие запросов, получивших отражение на рисунке 4, позволяет выделить в качестве стран, проявляющих несомненный, ярко выраженный интерес к проблемам задачного подхода, следующие: Китай, Филиппины, Узбекистан. Они отмечены на рисунке 4 интенсивной заливкой цветом, что свидетельствует об уровне интереса равному 100%.

Список стран, которые продемонстрировали заинтересованность в методологическом индикаторе «задачный подход», изменился. В перечень стран включены африканские государства (Марокко, Саудовская Аравия, Египет, Алжир). Сохраняется в перечне упомянутая ранее (при анализе данных по проблемному подходу) Южно-Африканская Республика. Впервые в списке появляются Казахстан, Россия, Турция, Республика Корея, Эквадор, Иран, Чили, Аргентина, Мексика, Польша, Бразилия. Столь широкий перечень стран свидетельствует о расширении географических маркеров при наличии, тем не менее, общей тенденции к угасанию интереса к проблемам, связанным с задачным подходом как таковым.

Общая сводка рассмотренных выше тенденций представлена на Рисунке 15. Наличие в ресурсе возможностей сравнения данных позволило объединить визуализированную информацию в одном рисунке. Данный рисунок доработан на основе использования инструментов, содержащихся в стандартной программе PAINT, что позволило графически представить отмеченные ранее тенденции.



**Рисунок 15. Полигон распределения поисковых запросов в системе GoogleTrends по методологическим индикаторам «задачный подход» и «проблемный подход»**  
<https://trends.google.ru/trends/explore?date=all&q=task-based%20approach,problematic%20approach&hl=ru>

Таким образом, исследование частоты обращений с поисковыми запросами к терминам, выступающим в качестве методологического индикатора, позволило установить наличие восходящего тренда в разработке проблемного подхода в период с 2015 г. по настоящее время с пиком в 2004 г.

Данные свидетельствуют о том, наиболее интенсивно разработка данной тематики ведётся в англоязычных странах (США, Австралия, ЮАР, Индия) и странах Юго-Восточной Азии, в то время как российская составляющая по тематике проблемного в GoogleTrends не представлена.

2. Обратимся к вопросу о том, как представлены границы проблемно-тематического охвата проблематики, связанной с проблемным и задачным подходами, на диссертационном уровне в Российской Федерации. Для этого в качестве эмпирического источника выберём ресурс, в котором, согласно законодательству (Закон Российской Федерации «Об обязательном экземпляре документов» № 77 - ФЗ, принятый 23.11.1994 в редакции от 11.07.2011 [46] и Письмо Минобрнауки России от 24.09.2020 № МН-3/784-СЛ [87]) должны после полного биографического описания храниться тексты диссертаций и авторефераты диссертаций.

Российская государственная библиотека (<http://www.rsl.ru>), согласно её Уставу с изменениями 2022 г., выполняет свои профессиональные функции, к числу которых относится «комплектование, регистрация, ведение государственного библиографического учёта, обеспечение сохранности и использование обязательного экземпляра диссертаций» [91, с. 2]. Таким образом, Российская государственная библиотека является ресурсом, в котором находится наиболее полная информация относительно диссертаций, защищённых в российской Федерации (а иногда и в других странах, добровольно передавших экземпляры диссертационных исследований в фонды библиотеки – в каталог авторефератов диссертаций и в каталог диссертаций).

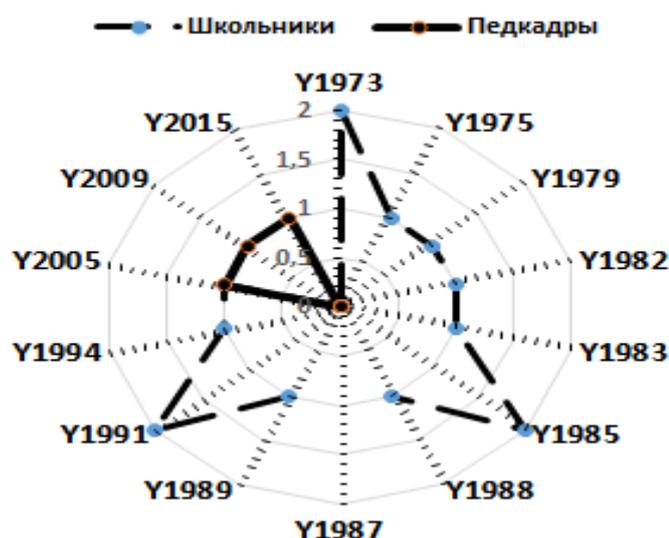
В силу того, что Российская государственная библиотека не располагает инструментами, позволяющими осуществлять визуализацию наличия диссерта-

ционных исследований по определённому поисковому запросу, проанализируем её ресурсы на основе использования контент-анализа.

Проведём контент-аналитическое исследование в два этапа.

На первом этапе поставим задачу определения динамики интереса российских соискателей к тематике, связанной с проблемным подходом. Изберём в качестве смысловой категории контент-аналитического исследования понятие «проблемный подход». Единицей счета определим диссертацию, представленную в каталоге «Каталог диссертаций», в названии которой с полной определённой распознается смысловая категория контент-анализа. На основе использования поисковой системы единого электронного каталога (база данных – [http://aleph.rsl.ru/F/H1EEGPAPB3JMFVGM1MFAHNU9UQSBMG1RV8TC4SJK32E3RHUA21-06394?func=file&file\\_name=find-b&local\\_base=xdis](http://aleph.rsl.ru/F/H1EEGPAPB3JMFVGM1MFAHNU9UQSBMG1RV8TC4SJK32E3RHUA21-06394?func=file&file_name=find-b&local_base=xdis)) установим наличие смысловой единицы при обращении к элементу записи для поиска «Все элементы». Будем использовать систему «Простого поиска». Полученные данные внесём в кодировочные таблицы программы EXCEL для построения диаграмм.

Для определения наполненности содержания каталога диссертациями по тематике, связанной с проблемным подходом, воспользуемся круговой диаграммой программы EXCEL, в которую внесём полученные данные с их разбивкой по годам защиты диссертации. Результаты контент-аналитического исследования представлены на Рисунке 16.



**Рисунок 16.** Тематическое распределение диссертаций по проблемам проблемного подхода (1973-2023), представленных в каталоге Российской государственной библиотеки (<http://www.rsl.ru>)

Рисунок 16 показывает, что основное внимание проблемному подходу на диссертационном уровне уделялось в период до 2015 года. Количество диссертационных исследований достигало своего максимума, не превышающего 2 диссертации, в 1973, 1985, 1991 годах. В некоторые годы, например, 1987 году, не было защищено ни одной диссертации. В основном интерес проявлялся достаточно равномерно, 2015 год был последним годом, в котором была защищена диссертационная работа по заявленной тематике.

Обратимся к диссертационным исследованиям по тематике, связанной с задачным подходом. Применяя методику контент-анализа (соблюдая те же самые параметры подсчёта и визуализации его результата), представим результаты на рисунке 17.



Рисунок 17. Тематическое распределение диссертаций по проблемам задачного подхода (1973-2023), представленных в каталоге Российской государственной библиотеки (<http://www.rsl.ru>)

На основе содержания рисунка 17 можно сделать следующие выводы. Временные периоды, в которые исследователи продемонстрировали интерес к данной проблематике, относятся к более позднему сроку представления и защиты диссертаций. Первая диссертация по проблемам задачного подхода была защищена в 1991 году, последняя – в 2017 году. В течение шести последних лет на уровне диссертационных исследований специальные работы оформлены не были.

Тематика диссертаций, посвящённых проблемному и задачному подходам, отличается по своему концептуальному и содержательному наполнению. В диссертациях, выполненных в период с 1991 по 2017 гг., исследователи уделяют преимущественное внимание изучению задачного подхода как технологии подготовки педагогических кадров или создания ситуации учебной имитации в подготовке кадров для силовых ведомств. Тематика, связанная с использованием задачного подхода в школьной практике, рассматривалась в плане реализации прикладной экономической направленности при обучении математике и формировании учебно-исследовательской культуры обучающихся. Проблемы проблемного подхода применительно к содержанию образования в школе доминируют над тематикой, связанной с подготовкой и/или переподготовкой педагогических

кадров. Их количество свидетельствует о наличии нисходящего тренда, что не соответствует общемировой тенденции. Данный пробел в определённой степени восполнен в публикациях, представленных в текстовой форме ресурсе РИНЦ.

Обращаясь к проблеме формирования профессиональной компетенции учителя, И.П. Башкатов предпринимает попытку составить типологию задач на основе системы уровней организации образовательного процесса [8]. Он выводит классификацию задач из результатов синтеза ключевых понятий, к числу ведущих из которых относит *сложность, организованность, целостность*. При рассмотрении категории *сложность* с гносеологических позиций И.П. Башкатов устанавливает связь понятий *сложность* и *неопределённость*. *Неопределённость* характеризуется как понятие, имеющее следующие модусы измерений: лингвистическую, POSSIBILITY, аксиологическую, мультикритериальную, структурную, логическую. Онтологические позиции измерения данной категории включают сложность функционирования, выбора, развития. Как утверждает автор концепции, «полнота представления факторов неопределённости при разрешении проблемных ситуаций зависит от уровня мышления студента, его знаний, опыта, способности к обобщению» [8, с. 54], то есть от тех характеристик, которые составляют основу профессиональной компетентности будущего педагога.

Мы разделяем теоретическую позицию И.П. Башкатова как по данному вопросу, так и в части его размышлений об иерархическом представлении целого. Согласно типологии И.П. Башкатова, следует различать «большие задачи», которые включают значительное количество составных элементов, которые объединяют на основе операции синтеза некоторое число «малых» задач, и собственно «малые» задачи, которые в отдельных случаях могут выделиться за счёт декомпозиции «большой» задачи. В концепции И.П. Башкатова, как и в ранее проанализированной концепции И.А. Кочетовой, обозначен инвариант (неизменная часть), которая должна быть принята во внимание при формировании профессиональных компетенций будущего учителя.

Г.И. Гапонова рассматривает систему профессиональной подготовки педагога с позиций учёта в его деятельности нравственно-культурной проблематики [22]. В решении данного вопроса она следует за системой аргументации В.В. Серикова [98], который выделил в традиционной типологии задач задачи с элементами ценностно-ориентационной деятельности. Она призывает шире использовать в системе профессиональной подготовке гуманитарные задачи, основанные на соблюдении требований принципа историзма, а также примеры из художественных произведений, описывающих сложные проблемные ситуации в жизни персонажей, что, по мнению автора способствует формированию основ гуманитарного мышления обучающихся различных типологических групп.

Задачный подход к изучению математики рассмотрен в публикации учителя школы И.Н. Хлыстовой [123], предложившей апробированную ею методику изучения взаимно обратных действия и задач. Она аргументировано доказала, что целесообразно изучать одновременно взаимные действия и операции, например, умножение и деление; заключение в скобки и раскрытие скобок и т.п. Одновременное изучение облегчает усвоение свойств этих действий и связи между ними» [123, с. 99]. Данный подход позволяет эффективно организовать повторение при подготовке к экзаменационным мероприятиям, используя при этом небольшое количество информативно нагруженных заданий.

М.А. Авдеева в работе «Задачный подход к формированию готовности школьников к аксиологическому общению» [3] также опирается на концепцию В.В. Серикова, согласно которой задачный подход позволяет обучающемуся расширить свой научный кругозор и освоить новый учебный материал в процесса решения некоторой теоретической и/или практической задачи [98, 99]. На основе обзора позиций теоретиков по вопросам, связанным с трактовкой сущности и формирующего эффекта задачного подхода (к ним относятся теоретические позиции М.Г. Савельевой, С.А. Вдовина, Ю.Н. Кулюткина и др.) предлагает концепцию формирования готовности школьников к аксиологическому общению.

Решению данной задачи, по мнению автора, должны способствовать решение задач надситуативного уровня.

Начиная с 2009 года в научно-педагогический оборот вводится понятие «проблемно-задачный подход» [43, 66, 75]. В 2005 г. появился и приобрёл научный статус термин «ситуативно-задачный подход» [41, 61, 103], «контекстно-задачный подход» [89], «процессно-задачный подход» [102], «проблемно-задачная технология» [50]. Появление выводных концепций свидетельствует о начале методологического исчерпания проблематики, представленной ранее.

### **Выводы по Главе 1**

Изучение историко-педагогических аспектов исследования проблемы становления задачного и проблемного подходов показало, что в процессе развития теоретико-методологических основ формировался понятийно-терминологический ряд проблемы. На основе определения объёма и содержания понятий «задача», «проблема», «задачный подход», «проблемный подход», «учебная задача», «учебное задание», «цель», «ядро-инвариант», «вариативная оболочка», «интеллектуальный потенциал», «творческий опыт», «универсальные регулятивные действия» установлено, что имеются позиции, свидетельствующие о сходстве и различиях позиций теоретиков в трактовке данных понятий, оценке их значимости и сфер применимости. Частота использования понятий «задача» и «задачный подход» не находятся в соответствии с уровнем разработанности позиций, характеризующих их генезис, а также возможности анализа на уровне парадигмальных установок теоретиков.

Исследование нормативно-правовых аспектов введения в научный оборот и практику образования терминологии, характеризующей задачный и проблемный подходы на основе контент-аналитического метода, показало, что во ФГОС НОО уделяется преимущественное внимание понятиям «учебная задача» и «об-

щая задача» в ущерб частоты представленности понятия «воспитательные задачи». ФГОС НОО включает в разряд учебных достижений обучающихся начальной школы «универсальные регулятивные действия».

Как следует из текста Профессионального стандарта «Педагог», термин «проблема» фиксирует разнообразные стороны его профессиональной деятельности. Профессиональный стандарт «Педагог» включает понятие «проблемное обучение», которое отнесено к трудовой функции педагога.

Принципиально важным является рассмотрение педагогических аспектов задачного подхода сквозь призму категорий «сложность», «организованность», «целое» и «неопределенность» в рамках системного подхода (И.П. Башкатов).

Проблемы, связанные с постановкой и решением творческих задач рассмотрены в логике их реализации в системах основного и дополнительного образования. В теоретическом плане рассмотрены позиции, связанные с выделением критериев определения творческих способностей (Дж. Гилфорд и Э. Торренс), которые выделили такие критерии, как беглость, гибкость, оригинальность, точность, склонность к риску. Исследование концепции Э. Торндайка, обозначенное им как «учение о самодеятельности» позволило установить преемственность его теории с идеями Ж.-Ж. Руссо, а также проанализировать особенности реализации предлагаемого им задачного подхода.

При рассмотрении особенностей проблемного и задачного подходов установлена неоднозначность мнений относительно определения качественного своеобразия соотношения проблемной ситуации, проблемы и задачи (А.В. Брушлинский, П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, Н.А. Менчинская, Н.Ф. Талызина).

История становления проблемного и задачного подходов, проведенная на основе исследования рукописной книги «Алфавит толковый с приписанными загадками и арифметическими задачами» и рукописной учебной книге «Математика и навигация» показало, что в них была представлена оригинальная лексика, отражающая понятийно-терминологический ряд задачного и проблемного подходов. В трудах XIX века развитие задачного подхода связано с укреплением

идеи о том, что содержание познавательной деятельности обучающихся должно быть представлено специальными заданиями (задачами, упражнениями, этюдами, письменными вычислениями), ориентированными на овладение способами их получения с целью дальнейшего применения. Сравнительный анализ позволяет сделать предварительный вывод о том, что в европейских источниках XVII, XVIII и XIX вв. получает развитие катехизическая форма изложения задачного подхода.

С целью определения границ проблемно-тематического охвата исследований использовались отечественные и зарубежные информационные источники (печатные и электронные). Популярность обращения зарубежных исследователей и практиков к проблеме задачного подхода (task-based approach) и проблемного подхода (problematic approach) определялась по системе GoogleTrends, что позволило установить наличие восходящего тренда в разработке проблемного подхода в период с 2015 г. по настоящее время с пиком в 2004 г.

Соглашаясь с утверждением о том, что разные типы задач дают разные результаты, на основе анализа гуманитарного подхода, представители которого обосновывают необходимость установления связи учебного предмета с нравственно-культурными проблемами бытия формирующегося человека (В.И. Данильчук), выделяются в типологии учебных задач задачи с элементами ценностно-ориентационной деятельности (В.В. Сериков) и задачи с контекстным смыслом, имеющие гуманитарно-развивающий потенциал (С.А. Комиссарова).

История задачного подхода включает два основных направления – его понимание и развитие в плане создания ситуации проблемности с целью активизации познавательных усилий обучающегося и педагога, а также как инструмент, используемый в рамках предметных методик. Задачный подход ориентирован на то, что педагог отбирает и предлагает к решению задачу на основе определённого, уже известного алгоритма, в то время как проблемный подход подразумевает деятельность педагога по созданию ситуации удивления, недоумения, открывая простор для самостоятельного поиска путей выхода и принятия решений.

## **ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА КОНЦЕПЦИИ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧНОГО ПОДХОДА В РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ТВОРЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА (НА БАЗЕ ПРОГРАММ ШАХМАТНЫХ ШКОЛ)**

Шахматная игра предоставляет редкую возможность использовать преимущества и потенциалы задачного и проблемного подходов для развития творческого мышления на основе освоения стандартных приёмов и методов игры на основе формирования универсальных учебных (регулятивных) действий. Для разработки концепции экспериментального исследования учитывались различные источники, содержание которых представляло интерес для конкретизации замысла исследования. С определённой долей условности данные источники разделены на три кластера – учебник и учебные пособия [48, 54, 65, 93, 108, 118, 134], издания, содержащие информацию об опыте обучения и истории шахмат [4, 14, 39, 52, 53, 64, 74, 110, 124], концепции и программы обучения игре в шахматы для обучающихся различных типологических групп [79, 106, 107, 17, 135, 136].

### **2.1. Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы**

Формирование творческого опыта младших школьников в системе дополнительного образования осуществлялось на базе МАУ МО «СШ. им. А.Ф. Орловского» (г. Нягань) и на базе БУ РК «РСШ по шахматам» (г. Элиста). Для эксперимента были определены младшие школьники, занимающиеся шахматами в системе дополнительного образования, в двух группах: экспериментальная (г. Нягань, 40 школьников) и контрольная (г. Элиста, 50 школьников), а также 10 педагогов. Для апробации результатов исследования были определены младшие школьники АУ ХМАО-Югры «Югорская шахматная академия», НРБМУДО «ДЮСШ по шахматам им. А. Карпова».

«Определение объема и репрезентативности выборки основывалось на том, что в психолого-педагогических исследованиях оптимальная численность

выборки составляет не менее 30-35 испытуемых. Помимо этого, исследование процесса формирования творческого опыта младших школьников подразумевает изучение индивидуальных особенностей учащихся, что позволяет говорить о еще меньшем объеме выборки, необходимом для признания ее репрезентативности» [71, с. 9].

Цель исследования: апробация педагогических условий формирования творческого опыта младших школьников в системе шахматного образования.

Результативность исследования проверялась по критериям и уровневым характеристикам реализованности творческого опыта младших школьников в процессе шахматного образования: беглость (не зависимость), гибкость и оригинальность мышления, способность к составлению и элементарному анализу предложенных шахматных задач (разработанность).

Исследование проводилось с 2011 по 2021 гг. в три этапа, на которых решались свои задачи.

«Мотивационный», «деятельностный» и «результативный» этапы модели формирования творческого опыта младших школьников, были реализованы в процессе констатирующего (определение уровня сформированности творческого опыта в начале эксперимента), формирующего (проверка педагогических условий формирования творческого опыта) и итогового экспериментов.

На итоговом – проводился контрольный срез, распределение юных шахматистов по уровням сформированности творческого опыта в экспериментальных и контрольных группах.

Констатирующий этап исследования проходил в 2014-2015 гг., с участием 90 младших школьников БУ РК «РСШ по шахматам» (контрольная группа, г. Элиста), на базе МАУ МО «СШ им. А.Ф. Орловского» (экспериментальная группа, г. Нягань). В каждой из них было примерно равное количество детей от 5 до 10 лет.

Мы диагностировали начальный уровень сформированности творческого опыта младших школьников контрольной и экспериментальной групп.

Предмет наблюдения – результативность обучения в школе шахмат, участие в различных соревнованиях и турнирах городского, республиканского, всероссийского и др. уровней.

На первом констатирующем этапе решались следующие задачи:

- анализ научной литературы с целью выбора методов определения первоначального уровня сформированности творческого опыта младших школьников;
- определить исходный уровень сформированности творческого опыта младших школьников, обучающихся игре в шахматы;
- разработать методические материалы осуществления эксперимента;
- мотивированность детей и их родителей к обучению шахматам;
- подготовка педагогов и родителей школьников к активной деятельности по формированию творческого опыта обучающихся игре в шахматы [Приложения 2, 3];
- разработка программы учебного курса «Дебют», учебно-методических материалов подготовки и переподготовки тренеров к реализации модели процесса формирования творческого опыта младших школьников, обучающихся игре в шахматы в системе дополнительного образования.

Цель программы наблюдения – определить особенности отношения и поведения с позиций перспектив формирования творческого опыта младших школьников, применения знаний полученных в школе шахмат.

*Предмет наблюдения* – наличие возможностей участия в различных мероприятиях городского, республиканского, всероссийского и др. уровней.

Педагогическое наблюдение в процессе обучения и соревнований, позволило нам проверить информацию, полученную другими методами.

Контент-анализ позволил провести диагностику уровня их позитивности к шахматам, определить потребности детей, какие у них сформированы мотивы и каковы ожидания от процесса обучения в школе шахмат.

Исходный уровень сформированности творческого опыта младших школь-

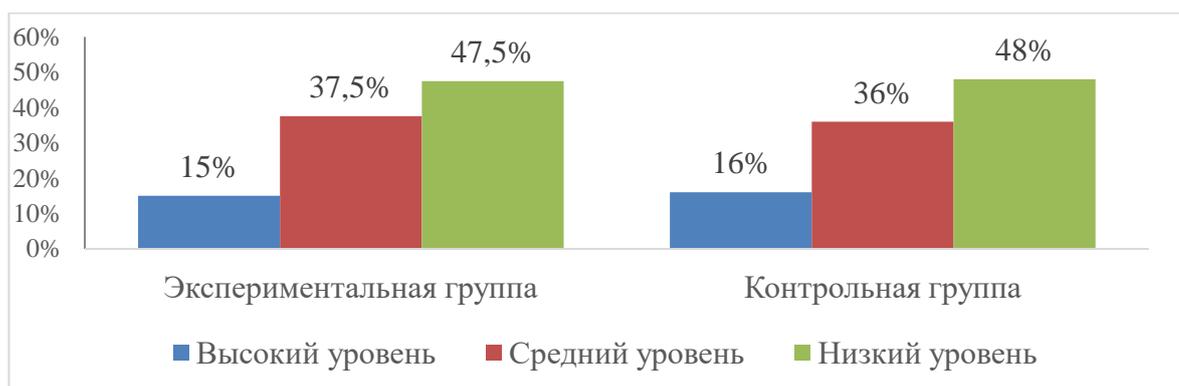
ников определялся по: мотивационному, когнитивному и деятельностному критериям.

Количественные показатели мотивационного критерия: позитивная оценка и интерес, наличие определённых знаний шахматной теории – 3 балла, определяется как высокий уровень; если ребенок относится без интереса, то есть он ни положительно и ни негативно оценивает знания – 2 балла, определяется как средний; если нет интереса к шахматам – 1 балл (низкий уровень). Результаты представлены в Таблице 1 и Рисунке 18.

Таблица 1

**Сформированность творческого опыта младших школьников по критерию мотивационности**

Уровни	Экспериментальная группа (40 детей младшего школьного возраста)		Контрольная группа (50 детей младшего школьного возраста)	
	чел.	%	чел.	%
Высокий уровень творческого опыта	6	15 %	8	16 %
Средний уровень творческого опыта	15	37,5 %	18	36 %
Низкий уровень творческого опыта	19	47,5 %	24	48 %



**Рисунок 18. Уровни сформированности творческого опыта младших школьников по мотивационному критерию**

Итак, 47,5 % младших школьников экспериментальной группы обладают низким уровнем мотивационного критерия, у них слабо сформирован творческий опыт, примерно такой же показатель обнаружен в контрольной группе

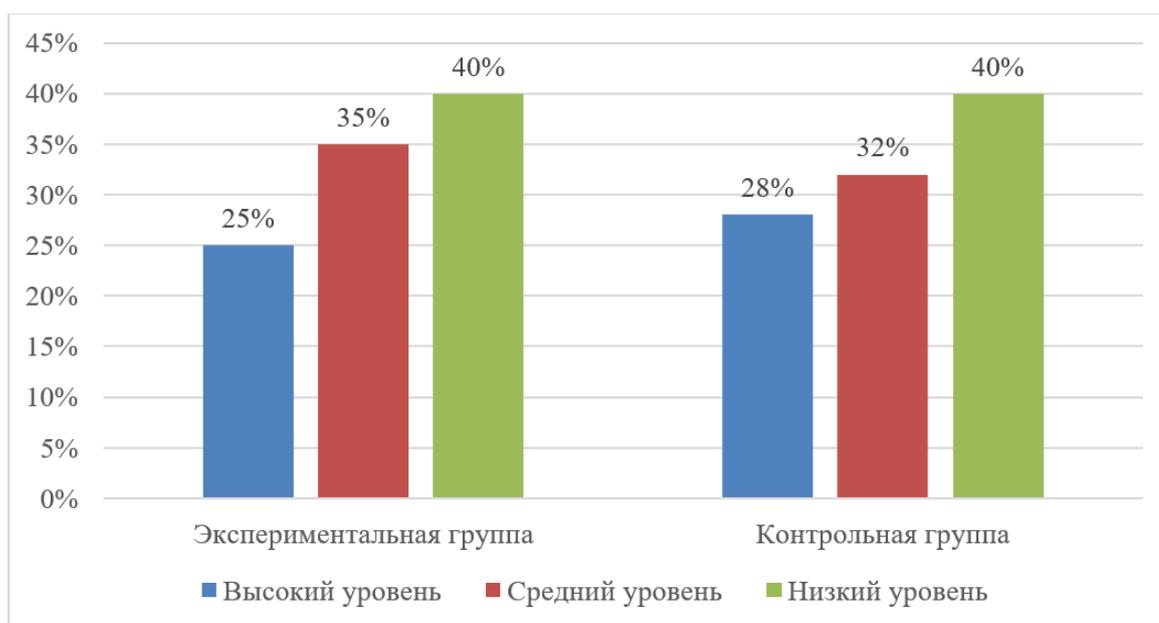
48 %; показатели среднего уровня, так же не сильно отличается в двух группах, так 37,5 % в экспериментальной, а 36 % – в контрольной; высокий уровень в экспериментальной группе показали 15 %, а в контрольной 16 % младших школьников.

По когнитивному критерию, начальный уровень сформированности творческого опыта младших школьников определялся посредством анкетирования, успеваемости детей в школе, по результатам соревновательной деятельности младших школьников, экспертной оценки, бесед и др. Результаты представлены в Таблице 2 и Рисунке 19.

Таблица 2

**Уровни сформированности творческого опыта младших школьников по когнитивному критерию**

Уровни	Экспериментальная группа (40 детей младшего школьного возраста)		Контрольная группа (50 детей младшего школьного возраста)	
	чел.	%	чел.	%
Высокий уровень творческого опыта	10	25 %	14	28 %
Средний уровень творческого опыта	14	35 %	16	32 %
Низкий уровень творческого опыта	16	40 %	20	40 %



**Рисунок 19. Уровни сформированности творческого опыта младших школьников по когнитивному критерию**

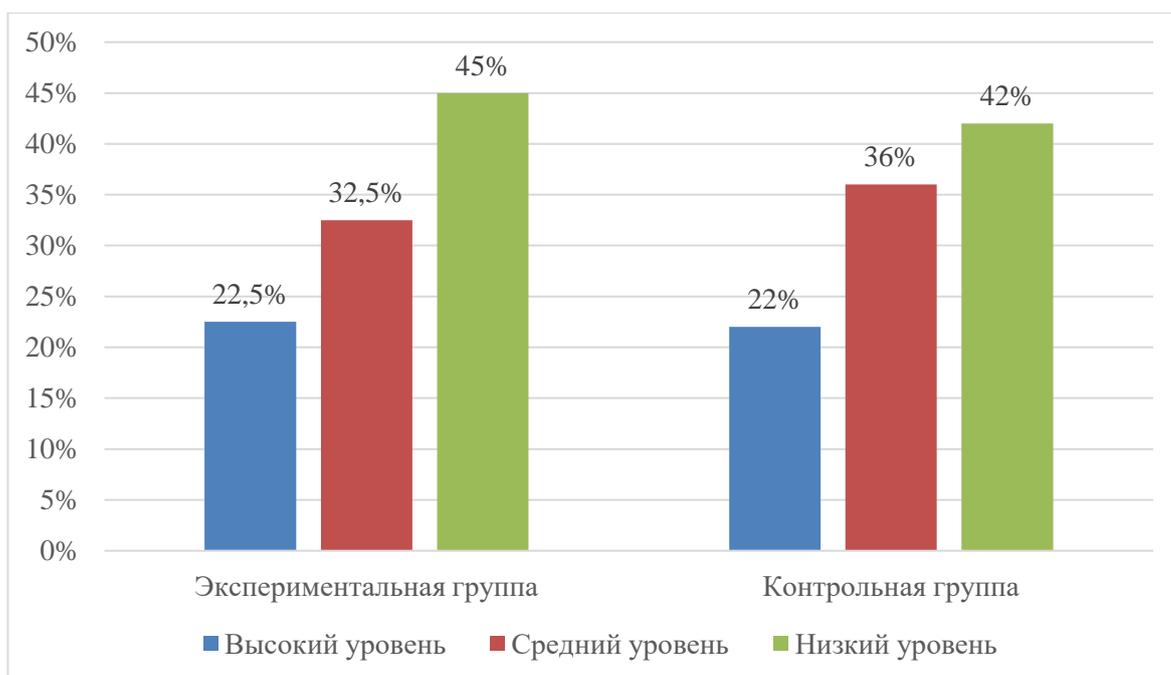
Таким образом, после проведенного анализа анкетирования, успеваемости детей в школе, результатов соревновательной деятельности младших школьников, экспертной оценки, бесед, было определено, что в экспериментальной и контрольной группах 40 % младших школьников обладают низким уровнем по когнитивному критерию сформированного творческого опыта; средний уровень был выявлен у 35 % детей экспериментальной, а 32 % в контрольной группе; высокий уровень творческого опыта по рассматриваемому критерию показали всего 25 % младших школьников в экспериментальной группе и 28 % детей в контрольной группе.

Деятельностный критерий творческого опыта младших школьников определялся с помощью анализа портфолио, соревновательной деятельности и др. Результаты, количественные показатели представлены в Таблице 3 и Рисунке 20.

Таблица 3

**Уровни сформированности творческого опыта младших школьников по деятельностному критерию**

Уровни	Экспериментальная группа (40 детей младшего школьного возраста)		Контрольная группа (50 детей младшего школьного возраста)	
	чел.	%	чел.	%
Высокий уровень творческого опыта	9	22,5 %	11	22 %
Средний уровень творческого опыта	13	32,5 %	18	36 %
Низкий уровень творческого опыта	18	45 %	21	42 %



**Рисунок 20. Уровни сформированности творческого опыта младших школьников по деятельностному критерию**

Анализ результатов портфолио, соревновательной деятельности и др. показал, что в экспериментальной группе 45 % респондентов обладают низким уровнем сформированности, а в контрольной 42 % респондентов; средний уровень у 32,5 % респондентов в экспериментальной группе и 36 % респондентов в контрольной группе; показатели высокого уровня в двух группах не сильно отличаются, так в экспериментальной всего 22,5 % респондентов, а в контрольной группе 22 % младших школьников.

На следующем этапе, определив начальный уровень творческого опыта у младших школьников в двух группах, мы определили численное значение по мотивационному, когнитивному, деятельностному критериям (РК). РК = 3 - высокий уровень, РК = 2 - средний уровень, РК = 1 - низкий уровень.

Уровень творческого опыта ( $У_{то}$ ):

$$У_{ип} = \frac{\sum_{рк}}{\max_{рк}}$$

По результатам подсчёта респонденты были распределены по уровням:  $У_{то}$  выше или равно 40 – высокий; в пределах от 30 до 39 – средний; ниже 29 – низкий

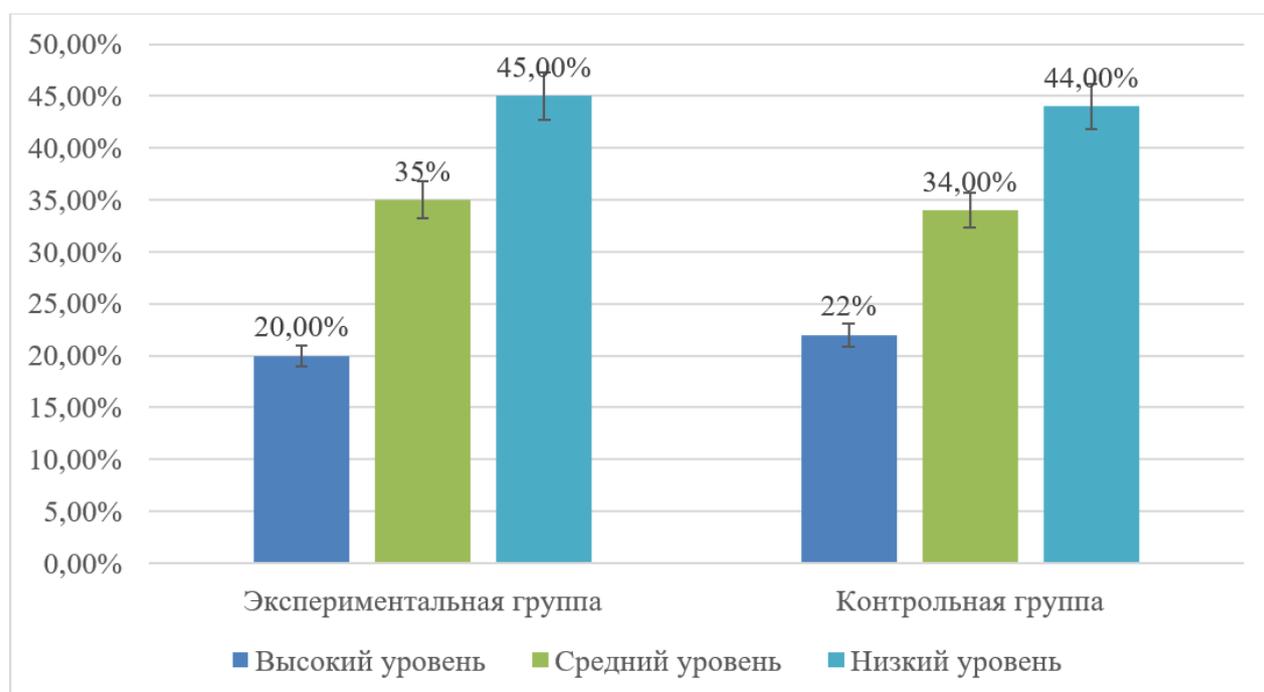
[Таблица 4].

Таблица 4

**Сформированность творческого опыта младших школьников**

Уровни	Экспериментальная группа (40 детей младшего школьного возраста)	Контрольная группа (50 детей младшего школьного возраста)
	%	%
Высокий уровень творческого опыта	20	22
Средний уровень творческого опыта	35	34
Низкий уровень творческого опыта	45	44

Диагностика, показала, что преобладает низкий уровень творческого опыта у младших школьников (45 % – в экспериментальной группе). Средний уровень у 35 % в экспериментальной и 34 % контрольной группах. Высокий уровень в экспериментальной группе 20 %, и в контрольной – 22 % респондентов [Рисунок 21].



**Рисунок 21. Исходный уровень творческого опыта младших школьников в системе дополнительного образования**

На основании полученных результатов, а также для структурирования исследования мы установили уровни сформированности творческого опыта.

*Низкий уровень.* Отсутствует способность к нестандартному способу деятельности, низкая мотивация выполнения заданий.

*Средний уровень.* Способность к нестандартной организации деятельности проявляется ситуативно. Осознанное владение рядом отдельных, востребованных в творческой работе знаний, умений, навыков, приобретение нового социального опыта осуществляется по инициативе взрослого.

*Высокий уровень.* Способность к интуитивной организации деятельности, инициативен, понимает цель, мотивы и методы достижения цели.

Далее выявления интересов и склонностей первоначального уровня сформированности у младших школьников видов одаренности мы использовали методику Савенкова А.И. «Карта одаренности» [Приложение 4]. Результаты представлены на Рисунке 22.



**Рисунок 22. Результаты сформированности у младших школьников видов одаренности по методике А.И. Савенковой «Карта одаренности»**

Нами было определено, что в экспериментальной группе преобладают творческие способности младших школьников 42,5 % (творческая, художественно-изобразительная, музыкальная), такой же показатель в контрольной группе 42 %. У 15 % экспериментальной группы ярко выражены спортивные способности, что и в контрольной группе данный показатель самый высокий 18%. По нашему мнению, данные высокие показатели говорят о возрастных особенностях младших школьников. В этот период активно развивается нервная система, увеличивается интенсивность работы многих внутренних органов, в нервной системе процессы возбуждения преобладают над процессами торможения, дети младшего школьного возраста очень эмоциональны и непоседливы. Увеличивается физическая выносливость, работоспособность. Следующую группу показателей мы объединили как интеллектуальный потенциал (интеллектуальная, техническая, академическая), в экспериментальной группе данный показатель одаренности равен 27,5 %, а в контрольной группе 22 %. Данные показатели являются, по нашему мнению, минимальными, так как происходит интеллектуализация развития памяти, восприятия, внимания, мышления, воображения. Все указанные особенности развития младших школьников связаны и дополняют друг друга.

Следующим шагом *констатирующего* этапа являлась первичная диагностика уровня сформированности качеств мышления у младших школьников (*беглость, гибкость, оригинальность и разработанность*). В качестве научного диагностического инструментария в ходе эксперимента использовались: тест П. Торренса «Закончи рисунок» (*беглость, гибкость, оригинальность и разработанность* [Приложение 5]), «карта одаренности» (А.И. Савенкова) и опрос родителей. Объектами мониторинга стали: указанные выше критерии и показатели сформированности творческого опыта младших школьников, которые отслеживались через ситуации решения шахматных задач, ориентировки школьников в информационной среде.

Тест П. Торренса предназначен для детей от 5 лет и взрослых. Ответы испытуемых даются в виде рисунков и подписей к ним. Ребенку предлагается нарисовать картинку, на которой в качестве основы рисунка изображено несколько фигур (круг, квадрат, треугольник), дорисовав воображаемое и дав название полученному произведению. Допускается дополнение рисунка. Основные критерии интеллектуальных способностей: творческое воображение и мышление школьника. Каждая фигура оценивается в 1 балл, учитывается увлекательный рассказ по полученной фигуре.

Распределение по уровням:

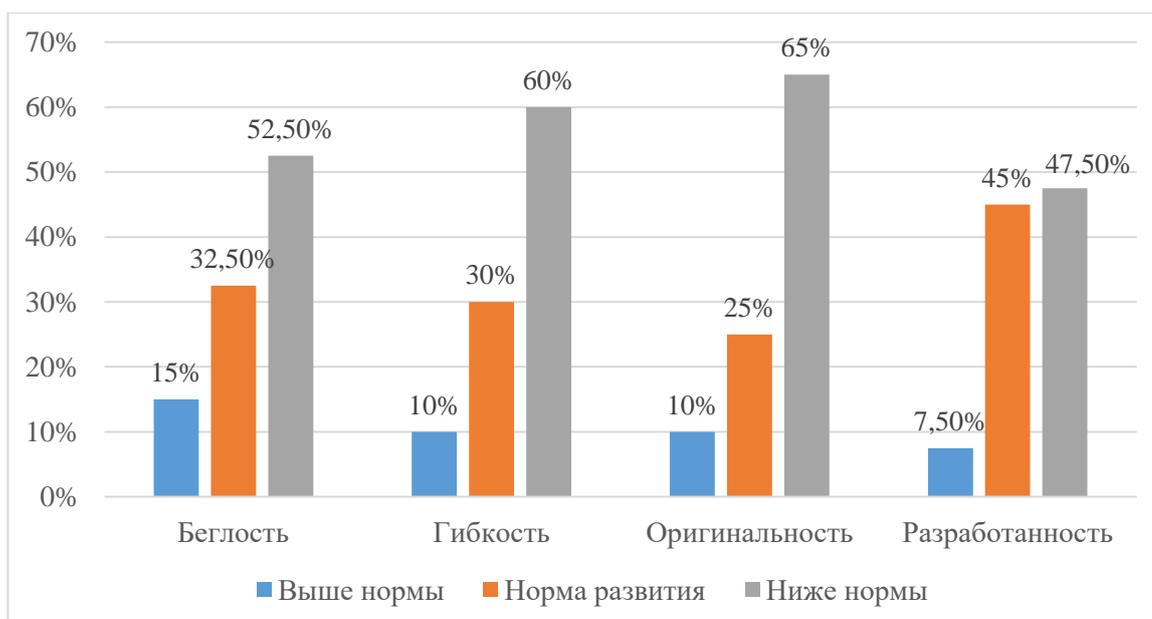
- высокий уровень (нарисованы 8 – 10 оригинальных рисунков);
- средний уровень (4 – 7 оригинальных рисунков);
- низкий уровень (0 – 3 оригинальных рисунков).

Результаты, представлены в Таблице 5 и Рисунки 23, 24.

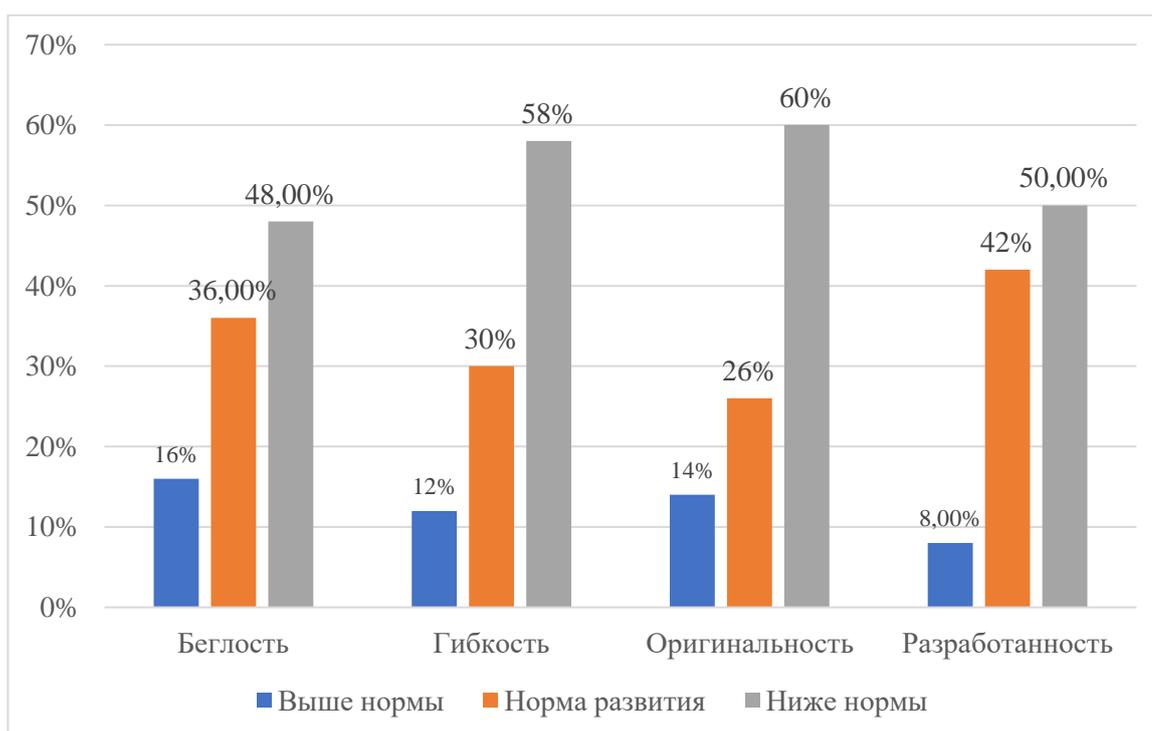
**Таблица 5**

**Результаты определения креативного мышления у младших школьников по методики П. Торренса на констатирующем этапе**

Показатели и уровни креативности	Экспериментальная группа (40 чел)		Контрольная группа (50 чел)	
	чел	%	чел	%
<b>Беглость</b>				
Выше нормы	6	15 %	8	16 %
Норма развития	13	32,5 %	18	36 %
Ниже нормы	21	52,5 %	24	48 %
<b>Гибкость</b>				
Выше нормы	4	10 %	6	12 %
Норма развития	12	30 %	15	30 %
Ниже нормы	24	60 %	29	58 %
<b>Оригинальность</b>				
Выше нормы	4	10 %	7	14 %
Норма развития	10	25 %	13	26 %
Ниже нормы	26	65 %	30	60 %
<b>Разработанность</b>				
Выше нормы	3	7,5 %	4	8 %
Норма развития	18	45 %	21	42 %
Ниже нормы	19	47,5 %	25	50 %



**Рисунок 23. Результаты определения креативного мышления в экспериментальной группе по методике П. Торренса на констатирующем этапе**



**Рисунок 24. Результаты определения креативного мышления в контрольной группе по методике П. Торренса на констатирующем этапе**

Анализируем полученные результаты, которые дали нам представление о первоначальном уровне мышления, выделяемые П. Торренсом (беглость, гибкость, оригинальность и разработанность).

Беглость связывалась с общим количеством ответов, в экспериментальной группе 15 %, а в контрольной 16 % проявляются как выше нормы, то есть данный показатель не отличается в обеих группах. Норму развития показали от 32 % до 35 % детей в обеих группах, низкий показатель так же имеет не большое отличие в изучаемых группах от 48 % до 52 %, то есть это преобладающий уровень беглости у младших школьников.

Гибкость оценивается по количеству использованных категорий в содержании рисунков, разнообразие идей и аспектов к другому. Выше нормы 10 % респондентов (4 чел.) в экспериментальной группе и 12 % (6) респондентов в контрольной группе, в норме у 30 % респондентов экспериментальной и контрольной групп. Показатели ниже нормы так же не сильно отличаются в изучаемых группах в экспериментальной группе 60 %, а в контрольной 58 %. Следовательно, младшие школьники продемонстрировали недостаточную гибкость, низкий интеллектуальный потенциал. Мы сделали акцент на определении оригинальности, выполненных участниками эксперимента, и оценке их названий, выступающих «маркерами» воображения (его уровней), фантазии и стилей мышления – ключевых слагаемых интеллекта. Оригинальности характеризует способность выдвигать новые, не «заезженные» идеи. Данный показатель выше нормы выявлен у 10 % (4 чел.) детей в экспериментальной группе, а в контрольной 14 % (7 чел.), показатели «норма развития» и «ниже нормы» не сильно отличаются в различных группах.

Оригинальность разных категорий оценивалась по уровням: низкий, средний, высокий. При простом воспроизведении без дорисовывания – низкий уровень. Дорисовывание с дополнительными элементами – средний уровень. Основной контур как часть других предметов – высокий уровень.

Разработанность – отражает способность детально разрабатывать придуманные идеи. В обеих группах показатели не сильно отличаются. Результаты позволили сделать вывод, что большинство младших школьников обеих групп

имеют низкий уровень, затем средний и, наконец, высокий интеллектуальный потенциал.

**Таким образом,** вводная диагностика показала: уровень творческого опыта, большинства респондентов – средний, наименьшее число имеют высокий уровень творческого опыта, основные показатели первоначального уровня мышления (беглость, гибкость, оригинальность и разработанность) не сильно отличаются в обеих группах; показатели оказались достаточно низкими, что пока не отвечает требованиям выпускника шахматной школы и требованиям ФГОС; слабо развито стремление к саморазвитию и самосовершенствованию к реализации своего творческого опыта, возможного в процессе решения системы шахматных задач, активизирующих мыслительную деятельность.

Проведенное анкетирование тренеров по шахматам (10 педагогов), беседы показали, что большая их часть не владеет приемами и техникой формирования творческого опыта школьников, не готовы к более или менее точному определению понятия: «творческого опыта». 12% педагогов определяют «творческого опыта», как «развитие мышления и памяти».

Анализ результатов анкетирования педагогов показал, что они плохо разграничивают общие способности от творческих, плохо осуществляют деятельность по формированию творческого опыта младших школьников. Большая их часть не владеет основами понимания основных положений и характеристик личности, так как перед тренерами ставится лишь одно условие соответствие уровню развития детей. Педагоги слабо представляют особенности своей деятельности по реализации творческого опыта, проведение занятий по реализации задачного подхода к реализации творческого опыта. Педагоги шахматных школ затрудняются в проведении междисциплинарных занятий, нуждаются в методических и дидактических разработках, в повышении квалификации в рамках реализации творческого опыта своих подопечных.

## 2.2. Формирующий этап опытно-экспериментальной работы

На формирующем этапе исследования осуществлялась апробация мотивационного и деятельностного этапов модели формирования творческого опыта младших школьников в процессе овладения шахматной игрой. Опыт апробации представлен нами в научных публикациях [35, с. 64-65; 36; 38, с. 91-95; 82, с. 65-78].

Цель мотивационного этапа – формирование положительной мотивации младших школьников к овладению опытом шахматной игры, реализация мероприятий, повышающих и поддерживающих интерес к изучению шахмат, выработка мотивации и потребности младших школьников в овладении техникой игры в шахматы, развитие ценностного отношения к игре, к возможности перехода на более высокий уровень шахматного мастерства.

Для реализации цели было проведено: обогащение знаний школьников о мировых тенденциях развития шахмат; дистанционное взаимодействие с обучающимися; глубокий анализ шахматных позиций; работа с объемными шахматными базами данных; накопление творческого опыта участия в усложняющихся по содержанию и проблематике онлайн и офлайн турнирах, семинарах, интернет-сессиях, соревнованиях с участием членов различных сборных по шахматам; викторины по решению шахматных композиций; участие в онлайн-фестивалях турнирах, в региональных и национальных соревнованиях, шахматных олимпиадах; встречи, сеансы одновременной игры с гроссмейстерами, чемпионами; использование интерактивных технологий; знакомство с новыми шахматными идеями; разрешение противоречий, между реальными условиями и интересами юных шахматистов; реализация программы помощи родителям в накоплении творческого опыта младших школьников

На деятельностном этапе – определение системы шахматных задач, актуализация их решения, решение задач различного уровня сложности, определяются направления реализации содержательного компонента, включающего в

себя разнообразные задания и задачи, которые помогают детям осваивать учебный материал, нестандартные, занимательные задания, постепенно нагружая творческими компонентами, развивая логическое мышление, положительную динамику роста уровня реализации творческого опыта младших школьников. В ходе решения шахматных задач активно реализуется творческого опыта, как комплекс различных качеств человека, способствующих активизации интеллектуальной деятельности. Обучающиеся вместе с преподавателем обсуждают правильность действий того или иного мастера.

В п. 1.2. мы выявили педагогические условия поэтапного процесса реализации творческого опыта младших школьников в условиях шахматной школы: создание креативного образовательного пространства, информационной среды, способствующей широкому использованию возможностей системы дополнительного образования в формировании творческого опыта младших школьников; опора на задачный подход, умение мыслить нестандартно, использование разноуровневых шахматных задач, с несколькими вариантами решения; эффективное использование образовательного потенциала разработанной оригинальной программы формирования творческого опыта младших школьников «Дебют» в ходе занятий в условиях шахматной школы, способствующей активизации мыслительной деятельности учащихся; методическое сопровождение деятельности педагогов, повышение их квалификации; систематический мониторинг уровня формирования творческого опыта младших школьников; реализация методичек «Решение шахматных задач с пошаговым ростом уровня трудности», «Технология решения шахматной задачи несколькими способами», учебного пособия, которые в отличие от применявшихся ранее позволяют решать более широкий спектр образовательных задач без использования дополнительных ресурсов учебного времени; систематическая диагностика уровней формирования творческого опыта, что позволяет установить особенности организации учебно-воспитательного процесса с учётом особенностей обучения шахматам.

В соответствии с моделью нами была проведена следующая работа:

составлен и реализован комплекс мероприятий по реализации модели; внедрена в систему деятельности шахматной школы программа «Дебют»; реализация модели, педагогических условий; определены формы и методы занятий, разработана методика реализации задачного подхода;

программа научно-методической помощи педагогам и родителям.

Создание и использование в образовательном пространстве школы шахмат информационной среды, способствующей реализации творческого опыта младших школьников, способствовало обогащению знаний школьников о мировых тенденциях развития шахмат; глобальные тенденции повышения мотивации младших школьников к успешной деятельности по реализации своего творческого опыта.

Информационная среда как основа получения знаний складывается из множества компонентов: интерактивного информационного экрана, Интернет-ресурсов, а также музея, галереи чемпионов Мира, представляющая собой лабораторию шахматной славы. Важным компонентом информационной среды шахматной школы являются её носители – чемпионы различных уровней, общение с ними, тренеры других шахматных школ.

Цифровые технологии позволяют добиться динамичности и наглядности учебного материала, эффективно расходовать время занятий, предоставляют возможность дистанционного взаимодействия с обучающимися, эффективно контролировать и оценивать результаты игровой деятельности, производить глубокий анализ позиций, работать с объемной шахматной информацией, вносить коррективы в свою подготовку.

Для взаимодействия с обучающимися используются: различные социальные сети, мессенджеры «Viber», «WhatsApp», «Telegram», что позволяет уменьшить временные затраты педагога; шахматные порталы chessking и lichess, а также сайт школы шахмат, персональный сайт педагога.

Нами был создан сайт педагога, что позволило обучающимся в онлайн-режиме решать шахматные задачи, участвовать в соревнованиях, не выходя из дома, тренировать обучающихся значительно отличающихся по своим возможностям [112, с. 158].

Результативность педагогических условий фиксировалась в процессе наблюдения за образовательным пространством школы; включённостью в интерактивную деятельность; улучшение знаний школьников; проявление интеллектуальных способностей, активности; повышение мотивации к шахматной игре (данные диагностических измерений).

Важным показателем результативности организации образовательного пространства системы дополнительного образования является подготовка школьников к умению решать шахматные задачи нестандартным способом участие в различных соревнованиях; социально-адаптивную, позволяющую личности адаптироваться в своём окружении; досуговую – театр, спорт, клубы и пр.

Таким образом, можно говорить об информационном образовательном пространстве системы дополнительного образования, как ведущей цели, определяющей педагогическую направленность деятельности младших школьников, педагогов и родителей.

Широкое использование потенциала системы дополнительного образования в реализацию творческого опыта младших школьников, предполагающего накопление опыта реализации, опыта рефлексии.

Важнейшее место в системе дополнительного образования отводится шахматам как базовому звену в реализации творческого опыта школьников.

Результаты первичной диагностики обусловили необходимость реализации творческого опыта школьников в организации дополнительного образования, что потребовало разработки комплекса мероприятий по реализации творческого опыта на основе задачного подхода.

Цель мероприятий: реализация творческого опыта младшего школьника, умеющего самостоятельно, творчески мыслить.

Решаемые задачи:

1. Организовать систему занятий по реализации программы «Дебют».
2. Формировать у младшего школьника мотивационную сферу – овладение мастерством игры в шахматы.
3. Внедрить новое содержание образования, интерактивные технологии в процесс реализации творческого опыта младших школьников.
4. Обеспечить максимально благоприятные условия для повышения профессионального мастерства педагогов.
5. Организовать совместную деятельность реализации творческого опыта младших школьников (обучающиеся, педагоги, родители).

Пути реализации: диагностика и создание условий для использования интерактивных технологий; проведение шахматных олимпиад и активное участие в турнирах, других играх; участие в областных и всероссийских соревнованиях и т.д.; предоставление научно-методической помощи педагогам с целью поиска и поддержки интеллектуальных школьников; организация работы с обучающимися путем проведения психолого-педагогических консилиумов, семинаров и т.д.

Работа по реализации творческого опыта на основе изучения шахматной игры ориентирована на обучающихся начального уровня.

Нами разработан тренировочный план по реализации творческого опыта у младших школьников в образовательной организации дополнительного образования на основе изучения шахматной игры [Таблица 6].

## Тренировочный план на 2020-2021 учебный год в группе НП-1

№ п/п	Вид деятельности	IX	X	XI	XII	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Всего
1	Теория	5	10	5	6	3	6	4	6	6	8	8	8	72
2	Практика	12	15	2	10	5	12	15	12	10	13	10	14	140
3	Консультации	1	1	1	4	4	3	2	3	3	5	3	5	35
4	Спортивный режим и соревнования	2	2	3	3	3	2	2	2	2	4	4	4	31
5	Физическая подготовка	2	2	4	4	2	2	4	4	2	2	2	2	32
6	Инструкторская и судейская подготовка													
7	Контрольно-переводные испытания.								2					2
8	Медицинский контроль													
9	Итого часов	26	28	24	28	18	22	26	30	22	30	30	30	312

Тренировочный план учитывает возрастные особенности младших школьников и структурные компоненты творческого опыта системы деятельности школы шахмат, нацеленной на реализацию интеллектуального потенциала младших школьников. Результатом реализации плана ожидалась развитость чувства ответственности, активное участие, деятельность в организации и проведении мероприятий.

В целях повышения мотивации особое внимание было уделено организации и проведению различных турниров, встреч с большими мастерами.

Апробация использования потенциала дополнительного образования, предполагающего включение в программу дополнительного образования мероприятий, обеспечивающих накопление шахматного опыта, погрузила младших школьников в непосредственную интеллектуальную деятельность, организационные формы: групповая, индивидуальная, фронтальная, индивидуально-фронтальная; решение шахматных задач; игровые упражнения; участие в турнирах,

занятия, исследовательская работа, беседы, встречи, соревнования, сборы, конференции, аккумулирование игрового, интеллектуального, жизненного опыта, опыта реализации интеллектуального потенциала.

Были организованы и проведены усложняющиеся по содержанию и проблематике турниры, интернет-сессии, онлайн-фестивали, соревнования с приглашением членов сборной города по шахматам, сеансы одновременной игры, викторины по решению шахматных композиций.

III. Внедрение в образовательный процесс учебной программы «Дебют», способствующей активизации мыслительной деятельности младших школьников [Приложение 1].

Третье педагогическое условие актуализации процесса реализации творческого опыта предполагало внедрение учебного курса «Дебют».

1. Цель учебного курса: создание условий для реализации творческого опыта школьников на занятиях шахматами посредством задачного подхода.

Задачами являются:

1. Подготовка юных шахматистов, владеющих базовыми навыками техники шахматной игры.

2. Создание условий для реализации творческого опыта младших школьников.

3. Индивидуальный подход к обучению юных шахматистов с учётом творческого опыта ребенка и природных задатков и способностей, физических и психических свойств личности.

4. Выявление, развитие и поддержка одарённых детей, проявляющих интерес и способности к занятиям шахматами.

На первом году обучения начинаем изучение с легенд о возникновении шахмат, изучения самой шахматной доски.

Основной блок – знакомство с фигурами и особенностями их ходов. Занятия состоят из трёх этапов: вводная часть, основная и заключительная. Во вводной части настраиваем детей на занятия, повторяем ранее изученный материал (викторины, кроссворды, игры).

Основная часть обычно состоит из анализа партий у демонстрационной доски, объяснения новых приёмов, тактических ударов. Используется решение задач, этюдов, типовых позиций. Большая часть времени отводится на практические занятия: разыгрывание типовых позиций, игра друг с другом. Ребята знакомятся с основными понятиями, названиями фигур, особенностями различных шахматных сюжетов. Шахматы тесно связаны с математикой – и дети на практике в этом убеждаются. (Счёт белых и чёрных полей, количественное сравнение, счёт полей в горизонтали, вертикали, диагонали – сравнение; связь с геометрией – квадрат). При изучении темы «Конь, ход, взятие» дети опытным путём убеждаются, что лучшее место для коня в центре. (Считают сколько полей бьёт конь в углу, на краю доски и в центре – сравнивая их количество убеждаются, что лучшее место – центр). Основное место в обучении шахмат занимают дидактические игры: «Волшебный мешочек», «Да и нет», «Собери доску», «Угадай (назови) поле», «Лабиринт», «Сними часовых», «Шах или не шах», «Поставь мат» и другие.

В заключительной части выясняем, что нового узнали, чему научились.

На втором году обучения углубляются знания по основным разделам: «Дебют», «Миттельшпиль», «Эндшпиль». Изучаются такие приёмы, как: двойной удар – «вилка», связка, открытый шах, центр, открытые линии, дебют и дебютные ошибки, и другие. Большое внимание по-прежнему уделяется дидактическим играм: «Поставь «вилку», «Выполни двойное нападение», «Уничтожь фигуру», «Ограничь фигуру», «Преврати пешку» и т.д. Важнейшим моментом при обучении игре в шахматы является то, что дети сами считают, сравнивают, группируют, выявляют закономерности, делают выводы. Дети учатся составлять

план, сначала подумать – затем только сделать ход (правило «тронул – ходи» – с первых занятий), просчитывать не только свои ходы, но и ходы соперника.

Критерии уровней развития детей.

**Высокий.** Умеет самостоятельно выполнять задания. Развита познавательная активность, логическое мышление, воображение. Умеет планировать свои действия, обдумывать их, рассуждать, искать правильный ответ. Развита ориентировка в пространстве, способность думать, мыслить, анализировать. Умеет записывать шахматные партии. Развито логическое мышление. Знает шахматные термины. Играет каждой фигурой. Решает шахматные задачи.

**Средний.** Путает название шахматных фигур, ходы шахматных фигур и их отличия. Путает понятия «равно», «неравно», «больше», «меньше». Путается в названии геометрических фигур, в сравнении величин на основе измерения. Не всегда узнаёт и различает геометрические фигуры в различных положениях.

**Низкий.** Ребенок не умеет быстро и правильно находить поля, вертикали и диагонали, показывать и называть их вслух. Не знает, не различает и не называет шахматные фигуры. Не знает ходов шахматных фигур и их отличия. Не имеет понятие «рокировка», «шах» и «мат». Не умеет записывать шахматные партии» [18, с. 43].

На деятельностном этапе, в процессе реализации программы «*Дебют*» применяются *технологии*: личностно-ориентированного и проблемного, парного обучения, игровая и информационно-коммуникационная, углубление знаний осуществляется по основным разделам: «Дебют», «Миттельшпиль», «Эндшпиль».

Курс рассчитан на дошкольников и младших школьников.

Личностно-ориентированная технология. Личность ребенка, его самобытность, уникальность, как важный источник отношений сотрудничества и партнерства между взрослыми и детьми.

Технология проблемного обучения. Шахматные позиции, разыгрывание учебных задач, изначально носят проблемный характер выбора хода, анализ

большого количества факторов, плана игры и рассчитывать в уме варианты ходов.

Технология парного обучения, обучает рассуждать, анализировать, играть в паре с соперником.

Игровая технология – это ведущий вид деятельности детей, обладающий следующими чертами: мотивированность, отсутствие принуждения индивидуализированная деятельность; реализация творческого опыта.

Основная часть реализации программы «Дебют» состоит из анализа партий у демонстрационной доски, объяснения новых приёмов, тактических ударов; разыгрывание типовых позиций, игра друг с другом.

В соответствии с поставленной целью были определены направления реализации содержательного компонента. Содержательная часть занятий включает в себя разнообразные задания и задачи, которые помогают детям осваивать учебный материал, нестандартные, занимательные задания, постепенно нагружая интеллектуальными компонентами, развивая логическое мышление, положительную динамику роста уровня реализации интеллектуального потенциала младших школьников.

Для проведения занятий преподаватель подбирает видеофрагменты по избранной теме, готовит видеоряд конкретных действий, комментарии видеофрагментов для получения обучающимися знаний не только о теме занятия, но и об особенностях данной формы обучения, аргументирует возможности внедрения его в программу подготовки, используется Интернет.

Анализ исходных ситуаций до сведения обучающихся обстоятельства, при которых произошло то или иное событие. Обучающиеся с участием преподавателя делают анализ ситуации, а также применяют метод дедукции, индукции и синтеза. Преподаватель подводит итоги выполненных обучающимися заданий, даёт свою оценку, проводит детальный разбор его хода и результатов, опреде-

ляет недостатки и даёт рекомендации по их устранению, отмечает степень участия каждого. В конце занятия, рассматривая взгляд детей к форме обучения, сообщает позицию автора той или иной ситуации, свою позицию.

В условиях реализации ФГОС педагог управляет образовательной средой, создаёт условия для реализации творческого потенциала, творческого опыта младшего школьника. Обучение шахматам состоит из занятий, распределённых по двум годам обучения: в начале изучаются основы шахмат, а затем, игра в дебюте.

Большое внимание уделяется дидактическим играм. Использование мультимедийной техники является одним из основных условий современного занятия. Ведущей деятельностью школьников является самостоятельная, активная и продуктивная игровая деятельность.

Если младшие школьники проходят все эти этапы обучения, то наблюдаются качественные изменения их творческого опыта, активизируется мышление, природные задатки и способности.

Задачный метод обучения применяется на всех этапах, со определённой спецификой на каждом занятии. На деятельностном этапе задачный подход является основным, используется как система разноуровневых шахматных задач, реализующих интеллектуальный потенциал, творческий опыт, способность к анализу, синтезу, обобщению.

«Целевая установка на решение задач должна корректироваться напоминанием о том, что предлагаемые задачи могут быть и очень легкими, и очень трудными. Не ограничивая все более и более внедрение усложненных задач, учащиеся часто, потрудившись над их решением, могут предполагать и ожидать после трудных задач задания более легкие» [49, с. 100]. Предусматриваются встречи, сеансы одновременной игры с гроссмейстерами, чемпионами; организация экскурсий; использование интерактивных технологий; знакомство с новыми шахматными идеями; разрешение противоречий, между реальными условиями и интересами юных шахматистов.

Учащимся предлагались шахматные *задачи*, развивающие беглость, гибкость, оригинальность и разработанность мышления. В процессе решения шахматных задач дети активно переходят в предметную область знаний, стремятся перейти на следующий уровень шахматного мастерства.

Решение шахматных задач, позволяет «варьировать» работу учащихся по уровню сложности, интеллектуальному потенциалу, творческому опыту и перспективных возможностей личности школьника. Особый интерес у младших школьников вызывают: решение задач с одним и несколькими вариантами ответов.

На основании результатов анализа разработана и внедрена в учебный процесс школы шахмат система различных по сложности и исполнению шахматных задач. Выбор задач от простых к сложным – как система развития мотивации достижений и уровня притязаний, что определилось как важнейшая задача педагогов, требующая нового взгляда на свои рефлексивные возможности, на реализацию потенциала информатики и математики, переходу на следующий уровень шахматного мастерства.

Огромное значение имеют методические разработки «Решение шахматных задач с пошаговым ростом уровня трудности», «Технология решения шахматной задачи несколькими способами», учебного пособия, которые в отличие от применявшихся ранее позволяют решать более широкий спектр образовательных задач без использования дополнительных ресурсов учебного времени.

Игра в шахматы предопределяет приобретение знаний младшими школьниками в процессе знакомства с незнакомыми и интересными шахматными партиями, идеями, которые можно применять в различных интеллектуальных областях знания, которые не всегда входят в программу подготовки юных шахматистов. Предусматривается знакомство младших школьников с шахматными партиями, которые для них являются новыми и в то же время увлекательны шахматными идеями. Данные виды деятельности, способствующие развитию детей,

осуществляются посредством демонстрации фильмов: учебных, научно-популярных, историко-архивных.

Важным условием реализации творческого потенциала младших школьников является соблюдение принципов развивающего обучения, который реализуется через следующие методы: необходимо демонстрировать фильмы различных направлений; приглашать на встречи с учащимися мастеров, чемпионов; организовывать различные экскурсии; в процессе обучения применять мультимедийные технические средства и др. В результате данной деятельности у учащихся формируется направление шахматного знания, то есть, какая отрасль им более интересна и чем они хотят заниматься в последующей деятельности шахматного кружка, клуба, какими новыми мыслительными приёмами они думают овладеть.

Главное – это активная деятельность школьника. Наш опыт подтверждает, что интеллектуальная активность стимулирует активную деятельность при решении нестандартных шахматных задач.

Мы модифицировали методики, заимствованные у коллег различных школ системы дополнительного образования (БУ РК ДОД «Республиканская спортивная школа по шахматам», АУ ХМАО-Югры «Югорская шахматная академия», НРБМУДО «ДЮСШ по шахматам им. А. Карпова»), применили методику «Придумывание шахматных задач».

Структура системы шахматных задач. На основе диагностики младших школьников с целью выявления уровня интеллектуальной активности школьников были подготовлены материалы, позволившие сформировать у младших школьников умения решать шахматные задачи нестандартным методом. В результате выполнения может ожидать рост мотивации к реализации своего интеллектуального потенциала. Выполнение сложных заданий на деятельностном этапе развивало готовность у ребёнка определять свои интересы, потребности, мотивы, посредством которых проявляется инициативность в формировании це-

леполагания и намерение совершенствовать свои действия и поступки; подвижная часть, проявляющаяся в большинстве случаев формально в деятельности, в шахматах – это скорость выполнения задания и его качество и т.д., объединение единой моделью реализацию творческого опыта школьников, в зависимости от конкретных обстоятельств.

В процессе обучения используются методы решения шахматных задач, современные информационные технологии и методы. Одной из ведущей деятельности школьников является самостоятельная, активная и продуктивная игровая деятельность, педагог в процессе обучения реализует игровые технологии применяя различные их формы: ролевых игр, проведение конкурсов, соревнований, встреч с мастерами шахматной игры, проведение интеллектуальных игр и др. Вместе с этим, совокупно, в процессе подготовки, используется задачный подход, авторские методические разработки «Решение шахматных задач с пошаговым ростом уровня трудности», «Технология решения шахматной задачи несколькими способами», учебное пособие.

Шахматные задачи, вызывают активные, нестандартные, креативные действия.

Занятия в обеих группах проходили по единой учебной программе. В контрольной группе традиционно явились уроками, разработанными В.Е. Голенищевым [25; 88], Р.Я. Горенштейном [26], В.Г. Гришиным [29], Н.И. Журавлевым [44], В.В. Заком [45] и др.

В контрольной группе реализация творческого опыта младших школьников проводится на занятиях. В процессе подготовки к которому, осуществляется более продуманный отбор материала для занятия, с привлечением множества дополнительных, энциклопедических знаний, в процессе придумывания и решения шахматных задач.

Для проведения *занятий* на деятельностном этапе **преподаватель** подбирает видеофрагменты по избранной теме, готовит видеоряд конкретных действий, комментарии видеофрагментов для получения обучающимися знаний не

только о теме занятия, но и об особенностях данной формы обучения, аргументирует возможности внедрения его в программу подготовки, активно используются информационные технологии, Интернет.

На формирование творческого опыта направлены: использование активных, проблемных форм обучения: дискуссии, анализ парадоксальных ситуаций, размышлений вслух, диалогов; игровые, практические, интегрированные занятия; самостоятельная работа школьников; рейтинговая система; использование интерактивных технологий, инновационных форм и методов обучения (компьютерные технологии, нетрадиционные формы организации занятий); проведение олимпиад, турниров.

Педагог в процессе обучения реализует игровые технологии применяя различные технологии игровых форм, активизирующие интеллектуальную активность юных шахматистов: ролевые игры, проведение конкурсов, соревнований встреч с мастерами шахматной игры, интеллектуальные игры и др.

Для чего на деятельностном этапе использовались *методы*: интернет-сессии, включенное наблюдение, разбор шахматных партий чемпионов, участие в турнирах, ознакомление с результатами интеллектуальной деятельности учеников, решение шахматных задач, методы и средства, активизирующие интеллектуальную активность. Особенно популярны встречи учащихся с мастерами, чемпионами и др.

В процессе обучения используются современные информационные технологии и методы, вызывающие активные, нестандартные, креативные действия. Активно используется компьютер, становящийся главным источниками знаний и технологий обучения шахматам.

Учебное занятие в экспериментальной группе.

Цель – научить решать шахматные задачи.

Задачи:

1. Развитие памяти, логики мыслительной деятельности.
2. Обучение новым приемам решения шахматных задач.

### 3. Отработка умения к анализу, обобщению, синтезу.

Обучающимся предлагается задача: слону надо дойти из координаты a1 в координату f6, найдите время нахождения в пути.

Решение: количество клеток из a1 до f6 равняется 5.

Следовательно,  $2 \cdot 5 = 10$  и  $10 : 2 = 5$  секунд – время

Дети решают шахматные задачи, формируя системное мышление.

Особый интерес у младших школьников вызвало занятие: решение логических задач с одним и несколькими вариантами ответов. В ходе решения шахматной задачи у младших школьников реализуется творческого опыта, способность к анализу, синтезу, обобщению.

В процессе активного формирования у школьников внимания, памяти, мышления, направленных на развитие и реализацию творческого опыта, мы разработали учебное пособие.

В совокупности значительно повышают уровень реализации творческого опыта, возникающая исследовательская деятельность и инициативность ребенка, ведущие к росту переживания чувств и эмоций. Прделанная работа по реализации творческого опыта младших школьников содействовала повышению уровня их общеобразовательной деятельности.

Школьник, правильно решивший задачу. В конце месяца был подсчитан рейтинг юного шахматиста.

Непременное условие реализации творческого опыта школьников – использование необычных подходов.

В процессе игры развивается пространственно-образное, дивергентное и логическое мышление, зрительная память, воображение, умение предвидеть возможную ситуацию, ее разные варианты, из нескольких комбинаций выбрать самую перспективную и т.д. Здесь без целеустремленности, упорства, настойчивости, силы воли, выдержки не обойтись. Не исключается определенная доля оправданного риска. О внимании говорить не приходится, каждая партия требует предельной его концентрации.

К практической части мы относим участие в сеансах одновременной игры и в различных турнирах.

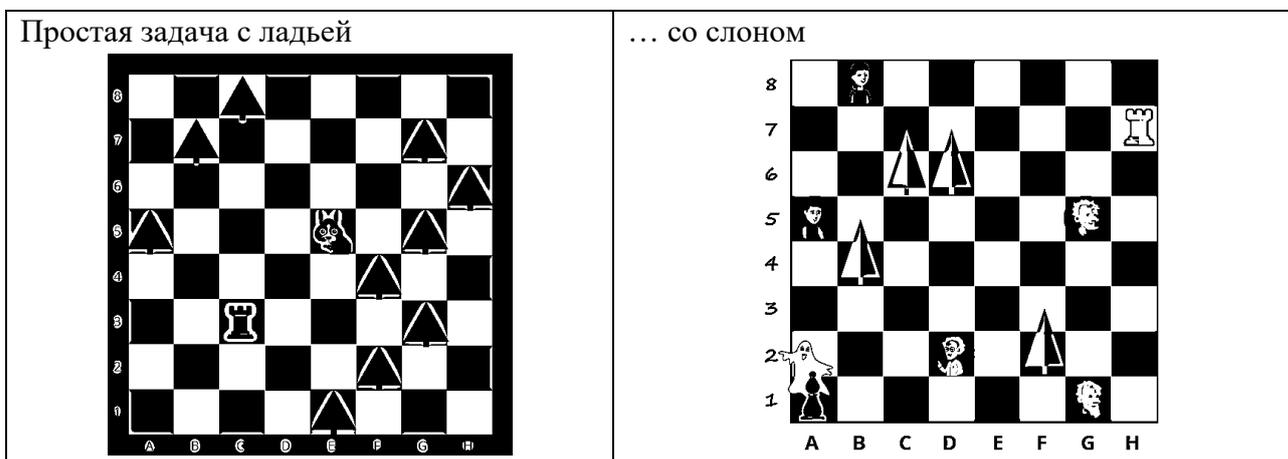
Серьезная, систематическая игра в шахматы (не обязательно на уровне профессионала) реализует творческого опыта, составляющими которого является воображение и оригинальное, нестандартное, нестереотипное мышление, умение прогнозировать на несколько ходов развитие ситуации на шахматной доске. Эти положения мы и старались выяснить в ходе предпринятого исследования.

Учитывая то, что именно в детстве формируется своя собственная картина окружающего мира, очень важно иметь перед глазами примеры шахматистов, добившихся успехов, которые служат идеалом на достижение успеха для школьников. Встречи с современными чемпионами проводятся в форме беседы, интервью, пресс-конференций. Такая встреча произошла с международным гроссмейстером Сананом Сюгировым и др.

Для повышения эмоционального фона проводились конкурсы решения шахматных задач, тренировочные турниры.

Решение шахматных задач, позволяет «варьировать работу учащихся по содержанию, степени сложности, по форме, открывает возможность разностороннего учета индивидуальных возможностей учащихся» [97].

Учащимся предлагались шахматные *задачи*, развивающие беглость, гибкость, оригинальность и разработанность мышления.

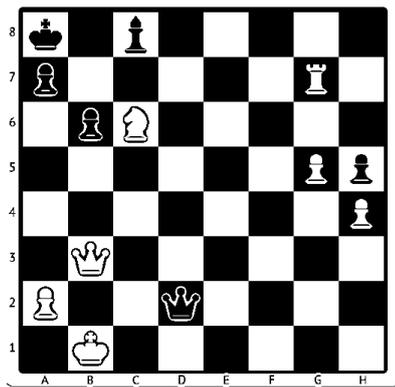


Зяец должен спрятаться от Ладьи.  
 Ладья не перепрыгивает через деревья.  
 Сколько в поле клеток, на которых может остановиться» Заяц.  
 Ответ:9.  
 Развивает логику и гибкость мышления.

Слон превратился в привидение, чтобы испугать друзей.

Какое наименьшее количество ходов Слону нужно сделать, чтобы испугать всех»? Ответ: 5.  
 Развивает беглость, обобщенность мышления

3.Мат в 1 ход

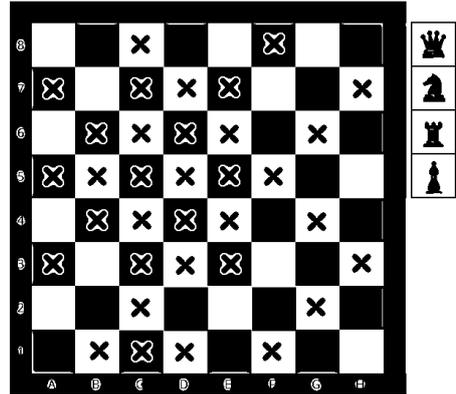


Белые начинают и ставят мат в один ход.

Ответ: белая Ладья становится на поле А7.

Развивает мышление, аналитический ум, внимание.

4.Нападение на отмеченные клетки

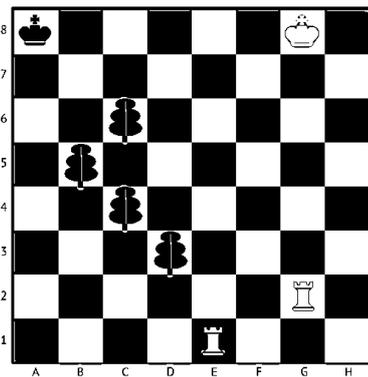


Расставь так, чтобы только отмеченные клетки, оказались под боем четырёх фигур.

Ответ: при такой расстановке ферзь перекроет все вертикали, горизонтали и диагоналям клетки.

Развивает способность оценить ситуацию на игровой доске и на ее основе построить оригинальный план действий. Логическое мышление и внимание.

5. Мат в 2 хода



Мат черному Королю в 2 хода: первый ход делает белая фигура, ответный ход — чёрная, и вторым своим ходом белая фигура ставит мат.

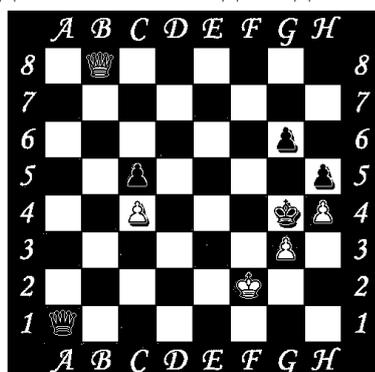
Решение:

Ход 1: Ладья G2— G7. Чёрный король

теряет возможность шагнуть на 7-ю горизонталь.

Развивает логическое и оригинальное мышление, умение находить несколько вариантов решения.

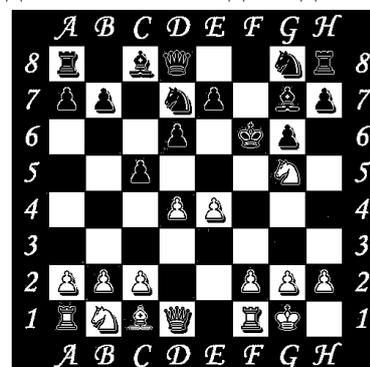
Задача: Мат в 1 ход. Ход белых.



Ответ: 1. Ф b8 – C8

Развивает усидчивость, беглое, системное мышление, логику и внимание

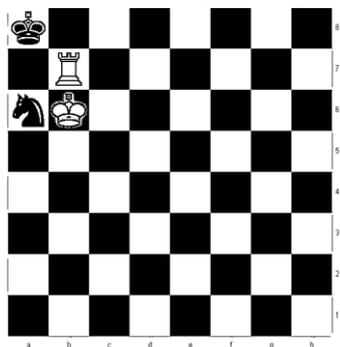
Задача: Мат в 1 ход. Ход белых



Ответ: Ферзь D1 – F3

Развивает умение достигать поставленной цели, гибкое мышление, усидчивость и внимание.

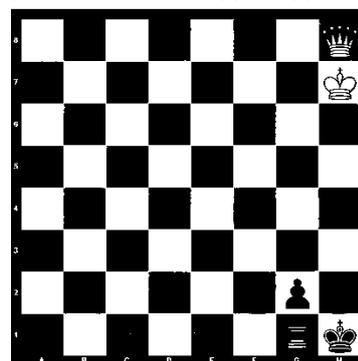
Задача: Мат в 2 хода. Ход белых



Ответ: Ладья B7 – D7, Конь A6 – C7,  
Ладья D7 – D8

Развивает усидчивость, оригинальность мышления, логику и внимание

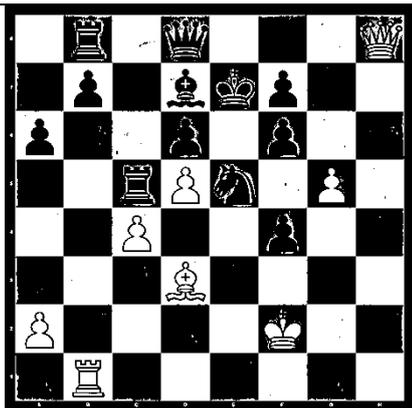
Задача: Мат в 1 ход. Ход Белых



Ответ: Король g8,g7, g6.

Развивает память, умение достигать поставленной цели, беглое мышление, усидчивость и внимание

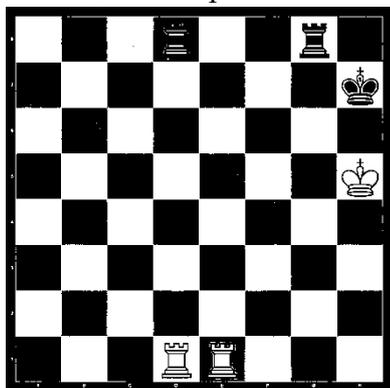
**Задача: Мат в 1 ход.**



Ход белых: 1.g: fX

Развивает умение достигать поставленной цели, разработанное мышление, усидчивость и внимание

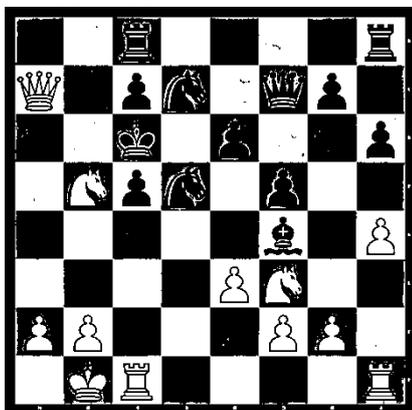
Этюды. Выигрыш белых.



1.Лe7+ Кph8. 2.Кph6! Лge8. 3.Лdd7!  
Кpg8 4.Лg7+ Кph8 5. Лh7+ Кpg8 6.Лdg7+  
Кpf8 7.Лh8X

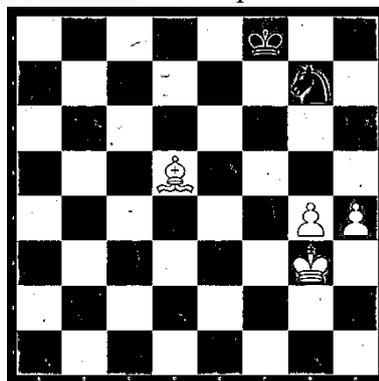
Развивает навыки счёта, логику, анализ, концентрацию и оригинальное мышление.

Мат в 1 ход. Ход белых



Ответ: 1. Ксe4X

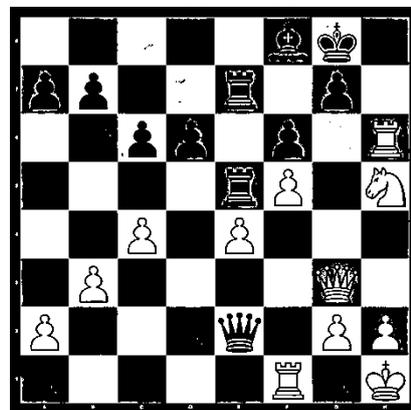
Эндшпиль. Ход черных. Ничья



Ответ: Кh5+ 2.Кpf3 Кf6 3.Се6 К: g4=

Развивает умение предвидеть результаты своей деятельности, логическое и аналитическое, разработанное мышление, память и внимание.

Мат в 2 хода. Ход белых

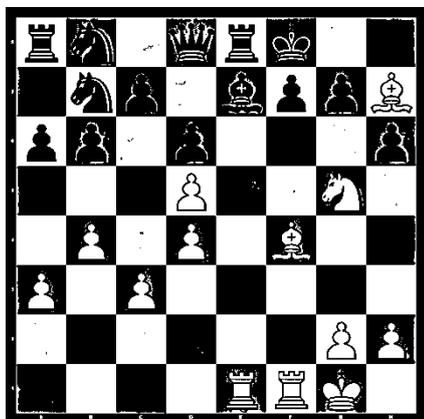


К: f6+ Кpf7 2.Фg6X

Формирует стойкий интерес к шахматам, умение анализировать сложившуюся ситуацию и просчитывать варианты

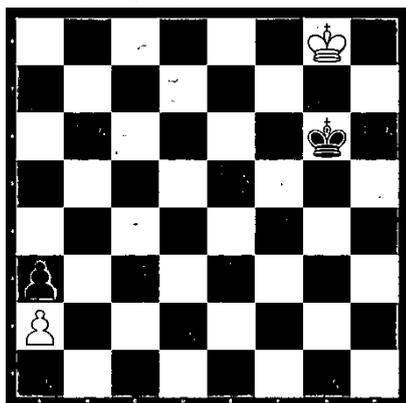
Развивает память, умение достигать поставленные цели, разработанное мышление, усидчивость и внимание

Мат в 2 хода. Ход белых



Ответ: 1. Кс6+ f: e 2. С: d6X

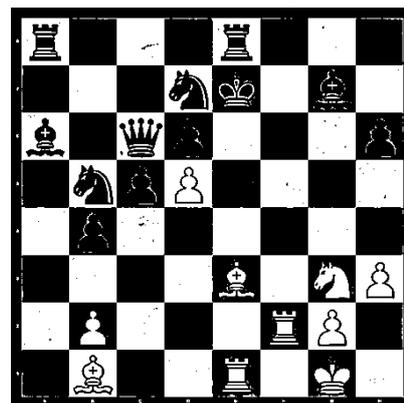
Этюды. Ход белых. Ничья



Ответ: 1. Крh8!! Крf6 2. Крh7 Крe5 3. Крg6 Крд4 4. Крf5 Крс3 5, Крe4 Крb2 6. Крд3 Кр: a2 7. Крс2=

Развивает концентрацию внимания в условиях ограниченного времени, анализ ситуации и делать выводы

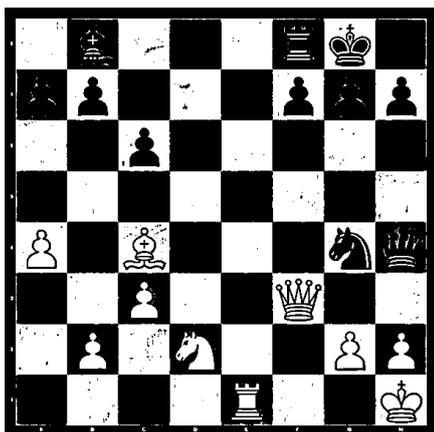
Мат в 1 ход



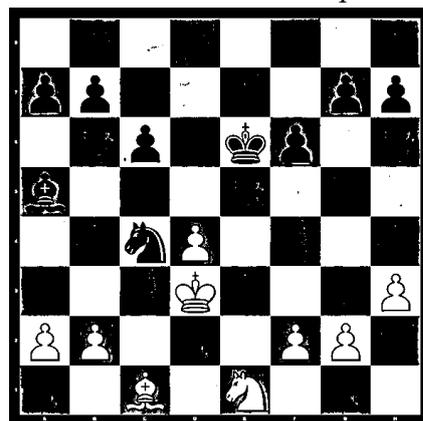
Ответ: Сg5X

Развивает обобщенность мышления, память, умение достигать поставленной цели, беглое мышление, усидчивость и внимание

Мат в 2 хода. Ход белых



Эндшпиль. Ход белых. Выигрыш



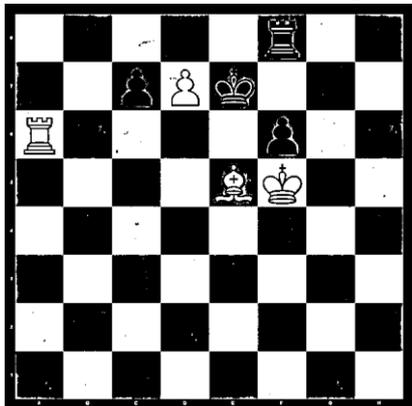
Ответ: Ф: f7+ Л: f7 2.Ле8Х

Развивает память умение достигать поставленной цели, гибкое мышление, усидчивость и внимание, мотивирует к самосовершенствованию

Ответ: 1.b4! С: b4 2.Кс2 +-

Развивает умение предвидеть результаты своей деятельности, логическое и аналитическое, разработанное мышление, память, внимание

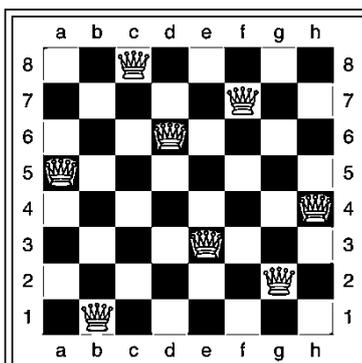
Этюды. Ход белых. Выигрыш



Ответ: 1.d8Ф+ Кр: d8 2.Ла8+ Кре7 3.Cd6+ с: d 4.Ла7+ Крд8 5.Кре6 Ле8+ 6.Крд6 +-

Развивает счётные и аналитические способности, гибкость и логику мышления, концентрацию и системное мышление

1.Задача про ферзей: поставить на шахматную доску наибольшее число ферзей таким образом, чтобы ни один из них не мог взять другого

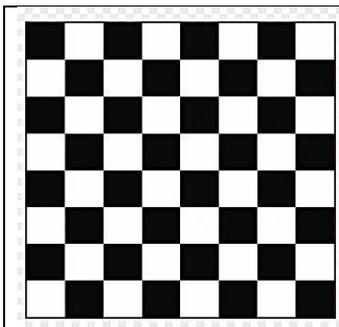


Больше, чем 8 ферзей на доску поставить не удастся.

Задачу можно решить прямым перебором вариантов, окажется всего 92 варианта такого размещения.

При решение данной задачи юные шахматисты развивают беглое и гибкое мышление, способность находить нестандартные решения, действия, адаптивно ведя поиск ответа

2.Задача. Может ли конь, побывав на каждом поле один раз, с поля a1 добраться до h8?



Ответ: не может.

Поля a1 и h8 чёрные, а чёрных и белых полей должно быть по 32. Конь не сможет побывать на каждом поле ровно 1 раз.

Данная задача способствует развитию: оригинального и разработанного мышления, внимания, памяти, логики, усидчивости и терпения.

За выполненные задания ученики получали баллы от 0 до 10, подсчитывался средний балл.

Данная система, используется во всех группах, обосновывает переход на следующий уровень мастерства.

Выполнение сложных заданий означает готовность у ребёнка определять свои интересы, потребности, мотивы, посредством которых проявляется инициативность в формировании целеполагания и намерение совершенствовать свои действия и поступки; подвижная часть, проявляющаяся в большинстве случаев формально в деятельности, в шахматах – это скорость выполнения задания, его качество, в зависимости от конкретных обстоятельств.

Процесс активизации творческого опыта в шахматных школах обеспечивается реализацией педагогических условий: построение и организация креативно-образовательной среды; применение в процессе учебной деятельности метода задачного обучения, содействующего активному овладению учащимися содержанием шахматных задач.

В игре «Нестандартные приемы решения шахматных задач», педагог должен представить: традиционные приемы и средства; собственные методы и технологии, интеллектуальной активности школьников.

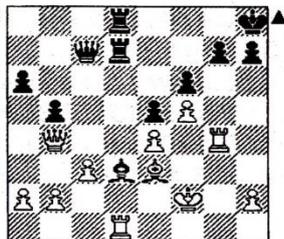
Предусматривается знакомство младших школьников с шахматными партиями, которые для них являются новыми и в то же время увлекательны шахматными идеями. Необходимо привлекать мастеров, чемпионов для выступлений перед учащимися, тематика лекций-встреч может быть разнообразной, здесь все зависит от интереса самих учащихся. Организованные экскурсии на соревнова-

ния, музей, так же благоприятно влияют на развитие детей. Использование мультимедийной техники является одним из основных условий современного занятия. Обучающиеся вместе с преподавателем обсуждают правильность действий того или иного деятеля. В результате осуществления данной деятельности, учащиеся для себя определяют отрасль шахматного знания, которая им наиболее интересна, и они готовы заниматься ею углубленно в последующей деятельности шахматного кружка, клуба.

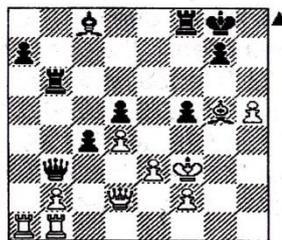
В процессе решения сложных и многогранных шахматных задач дети активно формировались и тренировались, активно переходят в предметную область знаний.

Далее предлагаются позиции для решения и разыгрывания нестандартных шахматных задач. Решать позиции лучше сразу все. Время для решения зависит от уровня подготовки шахматиста (от 2 до 3 часов). Время для разыгрывания указано под каждой диаграммой.

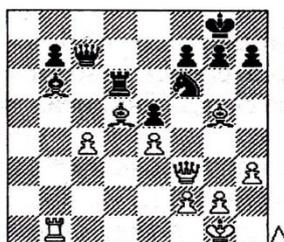
## Позиции для решения



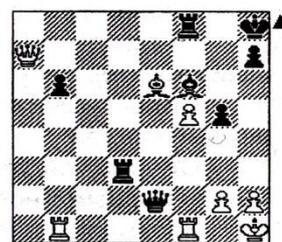
1



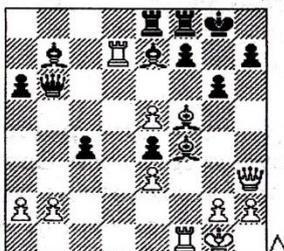
2



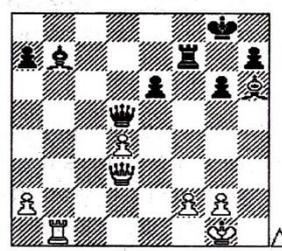
3



4



5



6

## 1. А. Алехин – А. Рубинштейн, 1909

1... ♖e2! 2. ♜d7 ♚d7 3. ♜g1 [3. ♚e2 ♚d1-+] ♙h5 4. ♜e1 ♚d3 5. ♚e7h6 6. ♚g1 ♚h7 7. ♙f2 ♚h3! 8. ♙d4 ♙f3 9. ♚f2 ♚g2 10. ♚e3 ♙e4 11. ♜e3 ed 12. cd ♚f3 Белые сдались.

## 2. Якубович – В. Смагин, 1936

1... f4! 2. ♙f4g5! 3. hg ♜f4! 4. ♚f4 ♜f6 5. ♚g3 [Не спасало и 5. ♚g5 в виду 5... ♚b6 6. ♚c2 ♚e6! ♠ 7... ♜f5 8. ♚h6 ♜h5! с матом] ♜g6 6. ♚f3 ♙g4 7. ♚g3 ♙e2 8. ♚h4 ♚b7 9. ♚e2 ♚e7! Белые сдались.

## 3. А. Лилиенталь – Л. Аронин, 1948

1. c5! ♚c5 [1... ♙c5 2. ♜7+-] 2. ♜c1 ♚a5 3. ♜c8 [3... ♜d8 4. ♙f6 ♜h8 5. ♚g4 ♜c1 6. ♚h2g6 7. ♚d7+-] ♙d8 4. ♙f6 ♜f6 5. ♚c3! [5. ♚d1! ♚f8 6. c6!+-]

♔b6 6. ♔b2! ♔d6 [6... ♔a5 7. ♔b5+-] 7.f4 ef [7... ♚f4. 8. ♔e5+-; 7... ♔d7 8. ♚b8]  
 8. e5 ♔d7 9. ♔b7! ♔e8 10. ♔b8 ♚d6 11. ♔d6 ♚b6 12. ♔b6 ♔c8 13.e6 g5 14.  
 e7 ♔g7 15. ♚c6 Черные сдались.

#### 4. Корден – Литтлвуд, 1970

1... ♚h3! 2. ♚be1 [2.gh ♔e4 3. ♔g1 ♚d4] ♚h2 3. ♔h2 ♚e5 4. ♔g1 [4. ♔h1 ♔h5  
 5. ♔g1 ♔h2 6. ♔f2 ♔f4!-+] ♚d4 5. ♔h2 ♔h5 6. ♔g3 ♔h4 7. ♔f3 ♔f4 8. ♔e2 ♔e3  
 9. ♔d1 ♔d3 10. ♔c1 ♔c3 11. ♔d1 ♚d8 12. ♚d7 ♔b3 13. ♔e2 ♔e3 14. ♔d1 ♔d3  
 15. ♔c1 ♚e3 16. ♔b2 [Не спасало и 16. ♚e3 ♔f1 17. ♔d2 ♔f2 18. ♔d (упорнее  
 18. ♚e2) ♔f5] ♔d4 17. ♔b3 ♔d5 18. ♔c2 ♔c4 19. ♔b2 ♚d4 20. ♔a3 ♔c3 21.  
 ♔a4 b5 Белые сдались.

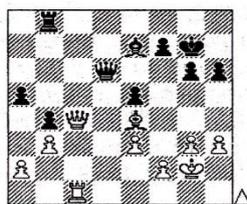
#### 5. Л. Портиш – Т. Петросян, 1974

1. e6! [Красивой вступительной игрой белые получают неотразимую атаку при  
 разноцветных слонах] gf [Если 1...f6, то 2. ♚g6! hg 3. ♔h6 с решающими угро-  
 зами] 2. ♚e7 ♚e7 3. ♔g3 ♔h8 4. ♚h6 fe [Вынуждено. После 4... ♚g8 5. ♔e5f6 6.  
 ♔f6 ♚eg7 7. ♚d1 белые выигрывали] 5. ♚f8 ♚d7 6. ♚h6 [К этой позиции и  
 стремились белые] ♔a5 [Стоило бы продлить сопротивление ходом 6... ♔c5  
 7. ♚g5 h6] 7. ♔b8 ♔d8 8. ♔e5 ♔g8 9. ♔e6 ♚f7 10. ♚f5 Черные сдались.

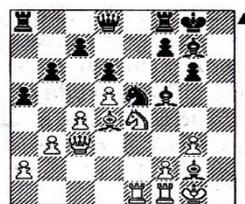
#### 6. Б. Ларсен – В. Ульман, 1968

1. ♔g3 ♚c7 2. ♚b5! [2.a4 a6] ♚c1 [Проигрывают и другие продолжения, напри-  
 мер: 2... ♔e4d5+-; 2... ♔d7 3. ♔e5 ♚c8 4. ♚b7 ♔b7 5. ♔e6 ♔h8 6. ♚f4; 2... ♔c6  
 3. ♚c5+-] 3. ♚c1 ♔b5 4. ♔b8 f7 5. ♚a3 e5 6. ♔d6 g5 [6... ♔e8 7. ♔c7+-] 7.  
 de ♔c6 8. e6 ♔g6 9. e7 ♔h5 10. f3 g4 [Или 10... ♔d6 11.e8 ♔g6 12.g4 ♔h4 13.  
 ♔e1 ♔h3 14. ♔f1 ♔g3 15. ♔f2 ♔f4 16. ♚d6+-] 11. ♔e5 Черные сдались.

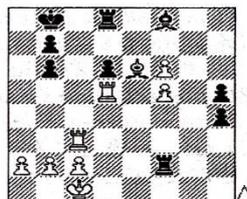
## Позиции для разыгрывания



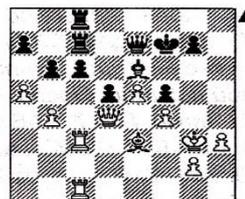
1. (30 мин.)



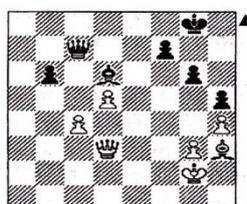
2. (15-20 мин.)



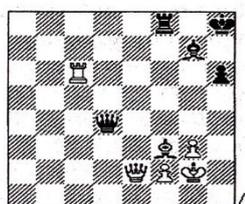
3. (15-20 мин.)



4. (15-20 мин.)



5. (10 мин.)



6. (20-25 мин.)

## 1. А. Карпов – Р. Хьюбнер, 1979

У белых лучше, но выиграть очень трудно.

1. ♖d5 f5 [Если 1... ♜f8, то ♚b5] 2. e4 f4 3. ♚d3 ♜b6 4. ♜c8 fg 5. fg ♚d7? [Зевок, после которого белые могли добиться успеха] 6. ♚c4? [Выигрывало 6. ♜g8 ♖h7 7. ♜g6!+- . После хода в партии черные защитились] ♜f6 7. ♜c7 ♚d6 8. h4 ♜f8 9. ♜a7 h5 10. ♚c6 ♚c6 11. ♖c6 ♜c8 12. ♜a6 ♖c5 13. g4 hg 14. ♖g3 ♜f8 15. ♜a5 ♖f2 16. ♖g4 ♜f4 17. ♖h3 ♜h4 18. ♖g2 ♖d4 19. a4 ba 20. ♜a3 ♜g4 Ничья.

## 2. А. Хаджипетров – Р. Бобеков, 1952

1... ♖e4 [Идея черных получить выгодный разноцвет] 2. ♜e4 [Лучше 2. ♖e4 f5 3. f4 fe 4. fe ♚g5! но и в этом случае шансы черных предпочтительнее] f5 3. ♜e2? [Ведет к тяжелой позиции. После 3. h4!? бороться еще можно] f4 4. ♖e5 [Иначе 4... 13] ♖e5 5. ♚d3 [Последний шанс- 5. ♜e5] ♚g5 6. gf ♜f4 7. ♜e4 ♜af8 8. ♜f4 ♜f4 9. ♚h3 [9. f03 ♚g3] ♜h4 10. ♚e6 ♖g7 11. ♚d7 ♖h6 12. ♚f7 ♜h1! Белые сдались.

## 3. А. Карпов - Р. Бирн, 1971-1972

За белых возможно осуществление одного из двух планов (они оба хороши):

1) атака пешек h4 и h5; 2) атака на короля, как и было в партии:

1. a4 [Хорошо и 1. ♖ b3] ♖ f4 2. ♖ a3 ♖ g4 3. a5 ♙ h6 4. ♖ b1 ba 5. ♖ da6 ♖ c7 6. ♖ b5  
 ♖ g3 7. ♖ a7 ♖ b8 8. ♙ d5 ♖ g1 9. ♖ a2 ♖ f1 10. ♖ ab7 ♖ b7 11. ♖ b7 ♖ d8 12. ♙ e6 h3  
 13. ♖ d7 ♖ e8 [или 13... ♖ c8 14. ♖ h7 ♖ d8 15. ♖ h6 h2 16. ♙ d5h1 ♖ 17. ♙ h1 ♖ h1  
 18. ♖ h8+-] 14. ♖ c7 Черные сдались.

## 4. Я. Тимман – В. Салов, 1988

Позиция черных хуже. После

1... ba 2. ba ходом c5! они переводят игру к «типичной» ничейной позиции с разноцветными слонами: 3. ♖ c5 ♖ c5 4. ♖ c5 ♖ c5 5. ♖ c5 ♖ c5 6. ♙ c5 a6 7. ♙ b6 ♙ d7  
 8. ♙ d4 g6 9. ♖ h4 [После 9. ♖ f2 следует ♙ b5! - цепляясь к пешке g2] ♙ e6 10.  
 ♖ g5 ♙ d7=. Белые выиграть не могут. После 11.g4 fg 12.hg ♙ c8 13.f5 [другого нет]  
 gf 14.gf ♙ d7! [у слона есть два поля - c8 и a7, что гарантирует ничью] 15.e6 ♙ e6  
 16.fe ♖ e6. Ничья, т.к. угол не тот. В партии белые провели h4- h5 и после hg; ♖ h5  
 ♙ b5; ♖ g5 ♖ e6; g4 ♙ d3 также получал ничья.

## 5. А. Хузман - Г. Каспаров, 1988

В этой позиции черным быстро удалось создать решающие угрозы:

39... ♖ e7! 40. ♖ h1 [Еёё 2. ♖ f3 ♖ e5] ♖ e5 41. ♖ h2 ♖ f6! [△4... ♖ h4] 42. ♖ g2  
 ♖ b2 [5. ♖ f1 ♖ h2-+; 5. ♖ g1 c5 и 6... ♖ f2-+] Белые сдались.

## 6. Ф. Георгиу – Г. Григоров, 1985

1. ♙ e4! ♖ e8 2. ♖ c4 ♖ e5 [Не спасало и 2... ♖ b2 в виду 3. ♖ g4 ♖ f8 4. ♖ c2 ♖ f6 5.  
 d3 ♖ e8 6. ♖ c7 ♖ g5 7. ♖ d7 ♖ f8 (7... ♖ d8 8. ♖ c8 или 7... ♖ e5 8. ♖ c8! ♖ g8 9. ♖ g8!  
 ♖ g8 10. ♙ c4 ♖ h7 11. ♖ d3 ♖ h8 12. ♖ d8 ♖ h7 13. ♙ d3+-) 8.f4! ♖ f6 9.d5 ♖ e8 10.  
 ♖ c6 ♖ b2 11. ♙ c2! ♖ a1 12. ♖ d7 ♖ a8 (12... ♖ e2 13. ♖ f3 ♖ f1 14. ♖ g4h5  
 15. ♖ g5+-) 13. ♖ h3 ♖ g8 14. ♖ h6 ♙ h6 15. ♖ h7x] 3. ♖ g4 ♖ g5 4. ♖ d7 ♖ f8 5.  
 ♖ c6! ♖ g8 6. ♖ e6 ♖ h8 7. ♖ c8! o h5 8. ♖ f8 f8 9. ♖ f7 ♖ h6 10. ♙ d5! ♖ g7 11. ♖ h5  
 Черные сдались.

На формирующем этапе удалось достигнуть поставленной цели, поскольку активно стал использоваться компьютер, задачный подход в обучении, являющихся главными источниками знаний и технологий обучения шахматам. Особое внимание мы обращали на эмоции в подаче учебного материала в процессе овладения сложной шахматной терминологией, позволяющие запоминать шахматные понятия, тактические приемы, названия дебютов, анализировать собственные партии, уходить от одних и тех же ошибок, помогает лучше поставить схему и последовательность мышления, написания партий, в создании и решении шахматных задач: беглость, гибкость и оригинальность ответов.

Динамика процесса реализации творческого опыта обеспечивается последовательным решением усложняющихся шахматных задач, стимулированием их постоянной новизной и оригинальностью, активизируется в процессе записывания шахматных партий, конструирования и решения оригинальных, нестандартных шахматных задач, определяющих характер деятельности, стремлением к саморазвитию и самореализации, к самостоятельным заключениям и обобщениям, опыта рефлексии ментальных оснований деятельности школьников (по анкетам родителей), внедрения в учебный процесс курса «Дебют», систематического мониторинга уровня реализации творческого опыта младших школьников.

В процессе игры развивается пространственно-образное, дивергентное и логическое мышление, зрительная память, воображение, умение предвидеть возможную ситуацию, ее разные варианты, из нескольких комбинаций выбрать самую перспективную и т.д.

Апробация использования шахматного опыта, погружает младших школьников в непосредственную интеллектуальную деятельность: решение шахматных задач; игровые упражнения; участие в турнирах, занятия, исследовательская работа, беседы, встречи, соревнования, сборы, конференции, аккумуляция игрового, интеллектуального, жизненного опыта, с творческим опытом.

Подготовлены материалы, позволяющие сформировать у младших школьников умения решать шахматные задачи нестандартным методом, предоставлена

научно-методическая помощь педагогам с целью поиска и поддержки творческих школьников.

Особое внимание на эмоции в подаче учебного материала в процессе овладения сложной шахматной терминологией, позволяющие запоминать шахматные понятия, тактические приемы, названия дебютов, анализировать собственные партии, уходить от одних и тех же ошибок, помогает лучше поставить схему и последовательность мышления, написания партий, в создании и решении шахматных задач: беглость, гибкость и оригинальность ответов. В процесс обучения включаются авторские методические разработки «Решение шахматных задач с пошаговым ростом уровня трудности», «Технология решения шахматной задачи несколькими способами», учебное пособие, которые в отличие от применявшихся ранее позволяют решать более широкий спектр образовательных задач без использования дополнительных ресурсов учебного времени.

Формирование творческого опыта на основе задачного подхода, активизирует мыслительную деятельность, главным становится активная интеллектуальная деятельность самого ребёнка.

Результаты участия в соревнованиях свидетельствуют об эффективности внедрения в образовательный процесс учебной программы «Дебют», способствующей активизации мыслительной деятельности младших школьников.

IV. Следующее педагогическое условие – методическое сопровождение деятельности педагогов в процессе реализации интеллектуального потенциала и повышение их профессионально-педагогической квалификации.

«Процесс обучения шахматам имеет сложную структуру и представляет собой взаимосвязанную целенаправленную деятельность педагогов, родителей и учащихся. Идея формирования готовности педагога к творческой профессиональной деятельности исследуется в трудах В.И. Загвязинского, Н.В. Кузьминой, З.С. Левчук, А.И. Пискунова, Н.В. Путилина, А.А. Толмачева, В.И. Щербины и др. Авторы приходят к мнению, что именно творческий труд педагога актуализирует способность ученика к интеллектуальному творчеству. Выделяют четыре

уровня готовности к педагогическому творчеству – начальный, профессиональный, оптимальный и исследовательский, которые описаны на основе соответствующих критериев, содержания педагогической деятельности, особенностей и признаков педагога-творца» [83, с. 74].

Условия становления личности: «уровень развития науки; состояние массовой образовательной практики; методологические установки, отраженные в программах, учебниках, рекомендациях; позиция и творческий потенциал конкретного педагога и педагогического коллектива и т.п.» [49, с. 118].

«Педагог может вносить изменения в различные сферы своей деятельности, которые могут проявляться в творческом самовоспитании, методической работе, построении коммуникативных отношений. На основании вышеизложенного, учитывая, что: силой, основным мотивом, побуждающим педагога творить, является то, что он всегда смотрит на своих учеников, как на могущих быть иными; целью педагогической деятельности является «построение ума или чувства» воспитанника; педагог всегда переходит границы наличной деятельности, решая педагогические задачи в меняющихся обстоятельствах; в процессе решения задач педагог не только самореализуется, но и саморазвивается, тем самым проявляя высшую степень активности, самых ярких проявлений человеческого творчества» [114, с. 25].

Повышение эффективности образовательной практики обеспечивает реализация интерактивных технологий, актуализирующих интеллектуальный опыт школьника. «Воспроизведение имеющихся рекомендаций; оптимизация учебно-педагогической деятельности; эвристический и личностно-самостоятельный уровень. Самым высоким уровнем педагогического творчества можно считать личностно-самостоятельный, характеризующийся самостоятельностью педагога, отражающий его индивидуальность» [51]. «Особый тип мышления, способность обнаружения всеобщих проблем с последующим оригинальным их решением, и особый тип личности, для которого характерна устойчивая профессио-

нальная направленность, позитивная и конструктивная Я-концепция, индивидуальность и др.» [19, с. 8].

Методическое сопровождение посредством заседаний методического совета: «Проектирование образовательной программы школы шахмат «Дебют», «Внедрение интерактивных технологий в процесс подготовки юных шахматистов»; круглых столов для родителей: «Реализация интеллектуального потенциала младших школьников» в рамках научно-практических конференций; на семинарах; на курсах повышения квалификации и др. Родители школьников, педагоги, становятся компонентами информационной системы.

На следующем этапе мы предложили тренерам использовать целевую установку на решение новыми способами шахматных задач, обеспечивающих умение мыслить нестандартно, с включением авторских методических разработок «Решение шахматных задач с пошаговым ростом уровня трудности», «Технология решения шахматной задачи несколькими способами», учебного пособия, которые в отличие от применявшихся ранее позволяют решать более широкий спектр образовательных задач без использования дополнительных ресурсов учебного времени; систематическая диагностика уровней реализации, что позволяет установить особенности организации учебно-воспитательного процесса с учётом особенностей обучения шахматам; решение нестандартных шахматных задач, которые в отличие от применявшихся ранее позволяют решать более широкий спектр образовательных задач без использования дополнительных ресурсов учебного времени; систематическая диагностика уровней реализации, что позволяет установить особенности организации учебно-воспитательного процесса с учётом особенностей обучения шахматам.

Для практики обучения шахматам, было решено в городе Нягань проводить в течение года Окружное первенство по решению шахматных задач и комбинаций «Шахматный турнир».

«Только человек, проявляющий «над ситуативную активность», может

быть творцом. Специальные задатки и способности проявляются только с помощью сформированных у школьника мотивации и интереса к интеллектуальной деятельности» [10, с. 18]. В целом вся система работы нацеливала учащихся на реализацию творческого опыта, обеспечивала переход младших школьников на следующий уровень шахматного мастерства.

Современный тренер-педагог шахматной школы создаёт оптимальные условия реализации творческого опыта младших школьников.

Если до начала эксперимента педагоги испытывали затруднения в организации занятий, обеспечивающих реализацию творческого опыта школьников, то проведенные экспериментальные курсы повышения квалификации, интернет-сессии, методические семинары и «круглые столы», научили их осуществлять продуктивную работу, методически обосновано представлять шахматные задачи, осуществлять реализацию творческого опыта младших школьников средствами игры в шахматы.

Реализация модели осуществлялась всем педагогическим коллективом школы шахмат, характеризующаяся интеллектуальными элементами.

Таким образом, проведенное исследование реализации творческого опыта младших школьников показало, что процесс требует превращения задатков в способности, креативное мышление, интуицию, способность к анализу.

В результате реализации данной программы мы с 2016 по 2020 гг. подготовили чемпионов отделения «Шахматы» МАУ ДОД МО г. Нягань «СДЮШОР им. А.Ф. Орловского», Ханты-Мансийского автономного округа - по решению шахматных композиций.

Педагогические условия способствовали эффективной реализации творческого опыта школьников, которые начали постоянно завоевывать медали на соревнованиях различного уровня, зависят от содержания материала задания: нестандартность проблемных ситуаций; неординарность мыслительных операций их решения. Где тренер организует деятельность так, чтобы ребёнок находился на уровне высокого интеллектуального поиска.

От профессиональности педагога зависит уровень реализации творческого опыта школьников, реализация модели, уровень результатов деятельности школы шахмат.

Педагог является тьютером – помощником, соратником ученика в реализации творческого опыта личности, обеспечивает эффективное формирование логического, обобщенного, гибкого мышления младшего школьника. Организуемая педагогом деятельность является основой создания системы обучения, оптимальной для каждой последующей ступени развития личности школьника, в условиях реализации интеллектуального потенциала юных шахматистов.

V. Заключительное условие – мониторинг уровня реализации интеллектуального потенциала, обусловлено необходимостью постоянной проверкой уровня реализации интеллектуального потенциала младших школьников, выявления соответствия реальной ситуации. Мониторинг осуществлялся педагогическим наблюдением, опросом, анкетированием, контент-анализом, с учётом мнения родителей, самооценки учеников и др.

Объектами мониторинга стали: реализация шахматных задач, информационная среда школы шахмат, программа курса «Дебют», сами результаты реализации творческого опыта младших школьников.

Исследованы «критерии и показатели мышления школьников: исполнительско-исследовательский (гибкость мышления умение находить нестандартный путь решения задачи, находить оригинальный способ действия, способность к элементарному моделированию, которая помогает более достоверно прийти к решению поставленной задачи); креативно-задачный (оригинальность мышления (находить оригинальные методы и средства в решении и постановке всевозможных задач, способность использовать своеобразное обобщение как эффективный прием в решении задач); логико-сравнительный (умение логически мыслить, сравнивать, определять проблему и находить пути ее реализации, способность к элементарному расщеплению проблемы и внесение самостоятельных компонентов в ход решения задач); обобщенный (умение обобщать, находить и

выражать связь свойств объектов, связанных друг с другом, способность подвести конкретное знание под обобщенное)» [49, с. 79].

«Для чего были использованы следующие методы: беседа, участие интернет-сессиях, участие в интернет-соревнованиях, включенное наблюдение, просмотр и разбор содержания шахматных партий чемпионов по шахматам и рабочих программ, анкетирование, тестирование, посещение турниров, ознакомление с результатами интеллектуальной деятельности учеников» [36, с. 23].

В ходе опытно-экспериментальной работы внедрялись: психолого-педагогические технологии; метод «Шахматная олимпиада»; мотивация на решение постепенно усложняющихся шахматных задач; стремление к саморазвитию и самореализации, к самостоятельным заключениям и обобщениям. Ранжирование позволило установить и распределить вышеназванные возможности школьников.

Творческий потенциал активизируется в процессе записывания шахматных партий, решения оригинальных, нестандартных шахматных задач, рефлексией ментальных оснований деятельности школьников (по анкетам родителей); внедрение в учебный план курса «Дебют»; систематический мониторинг уровня реализации творческого опыта школьников.

Динамика этапов процесса реализации творческого опыта младшего школьника обеспечивалась последовательным решением усложняющихся шахматных задач [Таблица 7].

Таблица 7

#### Результаты констатирующего и заключительного срезов

Виды творческих работ	Кл. э/к	1 группа				2 группа			
		Уровни %				Уровни %			
		4	3	2	1	4	3	2	1
Составление шахматных задач	э/к	18	48 54	36 23	16 5	16	45 51	34 27	21 6
Определение частных и общих характеристик	э/к	28	48 52	42 16	10 4	24	42 48	43 21	15 7
Осуществление логического задания, создание шахматных кроссвордов	э/к	17	45 58	38 21	17 4	15	31 57	47 21	22 7

Это доказывают и результаты, полученные наблюдением, анкетированием, тестированием, реализованные шахматные задачи.

В ходе мониторинга применялись: моделирование; анализ опыта работы педагогов дополнительного образования; анализ документов, наблюдение, беседа, опрос, тестирование, диагностика, математическая обработка результатов.

После проведения интеллектуальных игр, у большинства детей средний уровень мышления увеличился, уменьшилось количество детей с низким уровнем.

Непременные условия реализации творческого опыта младших школьников – использование усложняющих заданий, стимулирование постоянной новизной и противоречивостью интеллектуальной деятельностью неожиданность процесса реализации интеллектуального потенциала.

Активизация творческого опыта младшего школьника, как правило, претворяется в элементарных партиях, конструировании оригинальных шахматных задач, их решение нестандартными способами.

По итогам, нами была проведена корректировка реализации интеллектуального потенциала младших школьников в дополнительном образовании. «Проделанная нами экспериментально-опытная работа показала, что дополнительное образование, цифровизация, реализация педагогических условий и модели, постепенное усложнение шахматных задач, повышение профессионального уровня педагогов, постоянный мониторинг содействуют активизации интеллектуальной деятельности школьников, созданию у учащихся устойчивой мотивации, стремления к постоянному поиску, к развитию интеллектуальных задатков и способностей, реализации интеллектуального потенциала» [38, с. 95].

Формы реализации модели: анкетирование и анализ уровня реализации творческого опыта, а также обсуждение результатов анкетирования среди родителей и тренеров шахматной школы.

На реализацию творческого опыта направлены формы обучения: использование активных, проблемных форм обучения: дискуссии, анализ парадоксальных ситуаций, размышлений вслух, диалогов; игровые, практические, интегрированные занятия; самостоятельная работа школьников; рейтинговая система; использование интерактивных технологий, инновационных форм и методик обучения (интерактивные технологии, интеллектуально-игровые формы занятий); встречи в выдающимися гроссмейстерами, участие в олимпиадах и турнирах различного уровня шахматного мастерства; методы решения усложнённых и сложных шахматных задач; современные педагогические технологии, методы и средства, активизирующие интеллектуальную активность.

Анализ полученных на контрольном данных, рассмотрен в п. 2.2 нашей диссертации.

**Таким образом,** мы реализовали три этапа педагогического эксперимента: констатирующий, формирующий и итоговый.

На первом, определялось состояние творческого опыта младших школьников в начале эксперимента: беседа; анкетирование; экспертная оценка; анализ учебной и внеучебной деятельности; текущий и промежуточный контроль знаний; опрос; анализ портфолио и др. Для измерения уровня мышления использовался тест креативности Торренса, «карта одаренности» (А.И. Савенкова), опрос родителей на тему «Удовлетворенность преподавания шахмат» и др.

На формирующем этапе произведена апробация педагогических условий реализации творческого опыта младших школьников. При этом удалось достигнуть поставленной цели в процессе использования разработанной учебной программы «Дебют», и реализации системы шахматных задач, в процессе реализации творческого опыта младших школьников.

Формирующий этап эксперимента изменил ситуацию образовательного пространства реализации творческого опыта юных шахматистов в шахматной школе. Если в шахматной школе созданы соответствующие педагогические

условия, то происходят качественные изменения в сформированности творческого опыта младшего школьника, проявляющиеся при диагностике – это глубина, гибкость, оригинальность, логика, обобщенность мышления (умение делать обобщения и выводы, достичь поставленной цели, анализировать шахматные партии).

На контрольном этапе определялась результативность реализации педагогических условий, проведение контрольных срезов.

Цель результативного этапа - экспериментальная проверка и уточнение педагогических условий реализации творческого опыта младших школьников, подведение итога процессов самореализации, самоактуализации, рефлексии, определение уровня сформированности творческого опыта младших школьников.

Определение уровня сформированности творческого опыта младших школьников проводилось методиками, применявшимися на констатирующем этапе, определявшем начальный уровень сформированности творческого опыта юных шахматистов.

Основными задачами контрольного этапа были: диагностика уровня реализации интеллектуального потенциала младших школьников; обработка и анализ результатов исследования; формулирование выводов, распределение юных шахматистов по уровням сформированности творческого опыта.

В ходе мониторинга уровня сформированности творческого опыта младших школьников применялись: тесты и анкеты; наблюдение и контент-анализ; экспертиза; анализ учебной и внеучебной деятельности; текущий и промежуточный контроль знаний; опрос; анализ портфолио и др. Для измерения уровня мышления использовался тест Торренса.

После создания педагогических условий модели реализации творческого опыта был проведен повторный мониторинг, анализ результатов шахматной де-

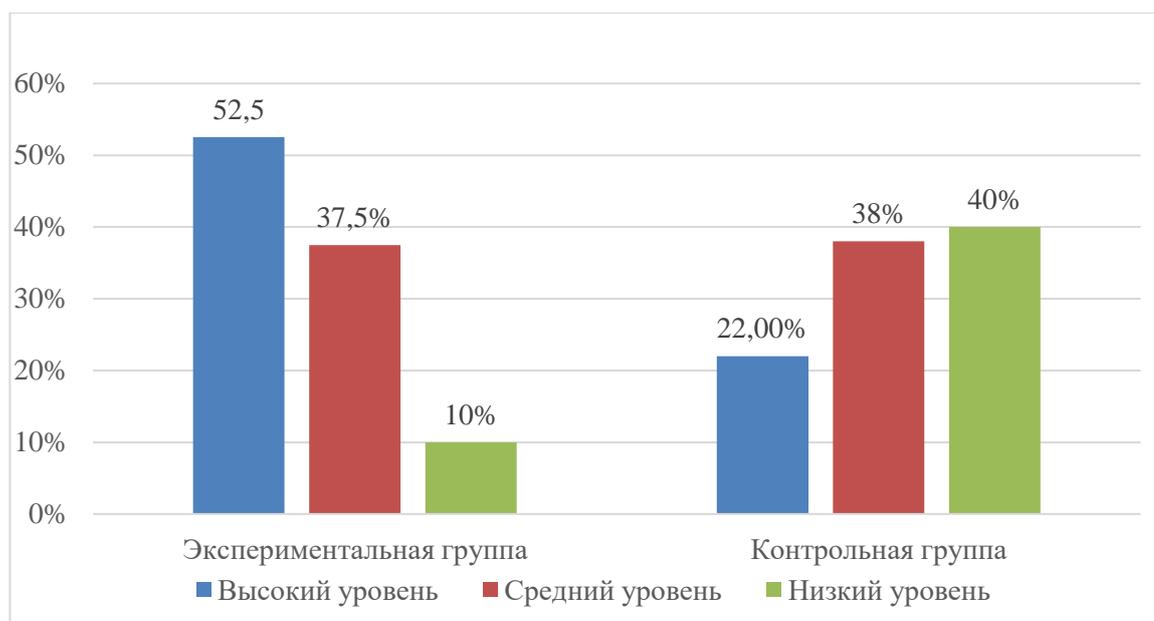
тельности младших школьников и др. Определялись уровни реализации по мотивационному, когнитивному и деятельностному критериям. По мотивационному – Таблица 8.

Таблица 8

**Уровни сформированности творческого опыта  
по мотивационному критерию**

Уровни	Экспериментальная группа (40 респондентов)		Контрольная группа (50 респондентов)	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий уровень творческого опыта	21	52,5 %	11	22 %
Средний уровень творческого опыта	15	37,5 %	19	38 %
Низкий уровень творческого опыта	4	10 %	20	40 %

Результаты контрольного этапа говорят, что 52,5 % младших школьников экспериментальной группы имеют высокий уровень сформированности творческого опыта по мотивационному критерию, тогда как небольшие изменения касаются контрольной группы, где показатель равен 22 %; средний уровень сформированности у 37,5 % в экспериментальной, то есть данный показатель не изменился и в контрольной увеличился на 2 %; низкий уровень 10 % в экспериментальной, 40 % в контрольной. Значительные изменения в экспериментальной группе и незначительные положительные изменения в контрольной, что можно объяснить включением в учебный план предмета «Дебют», основанного на задачном подходе. Различия в том, что в контрольной группе образовательный процесс шёл традиционно, а в экспериментальной проводились дополнительные мероприятия, отразившиеся в Рисунке 25.



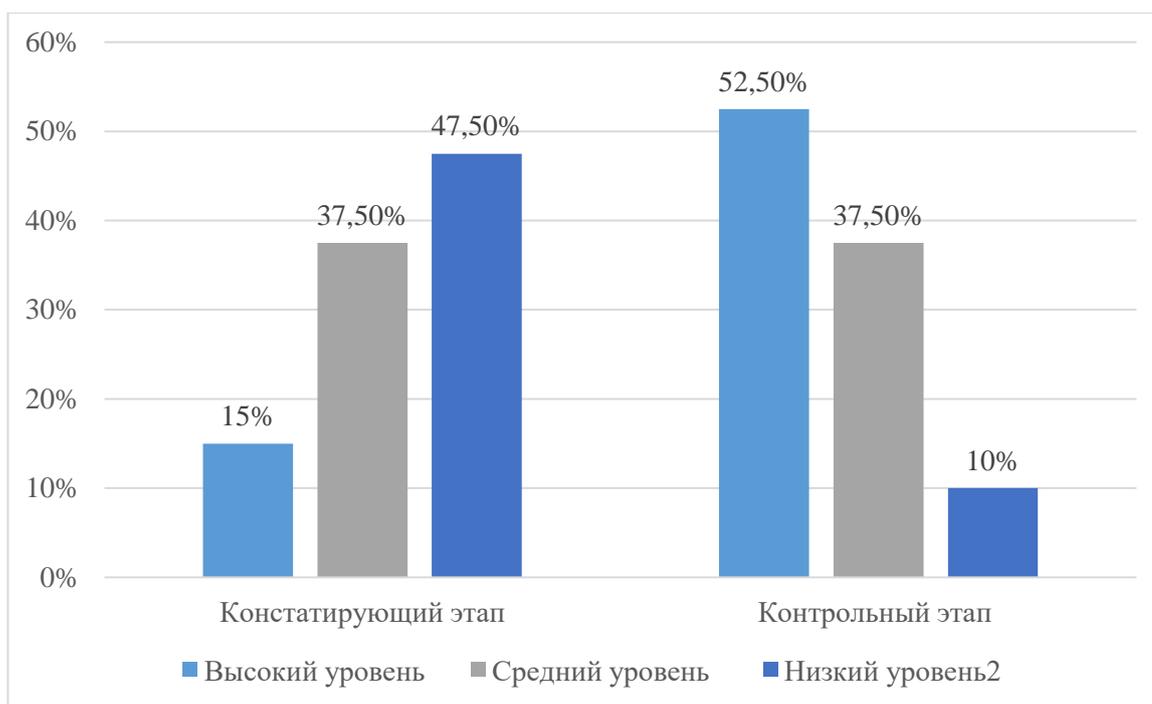
**Рисунок 25. Уровни сформированности творческого опыта младших школьников по мотивационному критерию**

Сравнительный анализ сформированности творческого опыта младших школьников по мотивационному критерию в экспериментальной группе в Таблице 9 и Рисунке 26.

**Таблица 9**

**Уровни сформированности творческого опыта младших школьников по мотивационному критерию в экспериментальной группе**

Уровни	Экспериментальная группа (40 детей младшего школьного возраста)				Динамика
	Констатирующий этап		Контрольный этап		
	чел.	%	чел.	%	
Высокий уровень творческого опыта	6	15 %	21	52,5 %	+ 37,2 %
Средний уровень творческого опыта	15	37,5 %	15	37,5 %	=
Низкий уровень творческого опыта	19	47,5 %	4	10%	- 37,5 %



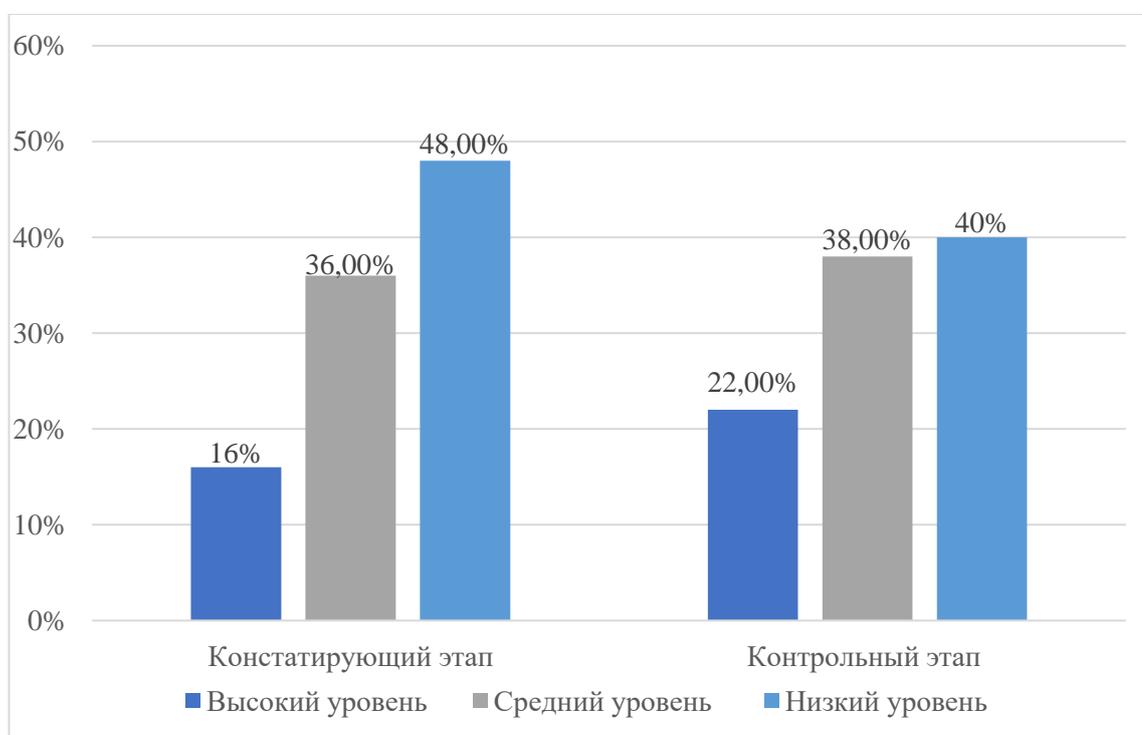
**Рисунок 26. Сравнительный анализ уровней сформированности творческого опыта младших школьников по мотивационному критерию в экспериментальной группе**

Таким образом, рассматривая результаты контрольного этапа, представленные в Таблице 9 и Рисунке 26, мы видим, что произошли динамичные изменения уровней творческого опыта у младших школьников по мотивационному критерию. Показатели в экспериментальной группе повысились: с высоким уровнем – на 37,2 %, показатели среднего уровня остались без изменений, что является так же положительным моментом, а низкий уровень понизился на 37,5 %.

Далее проведем сравнительный анализ уровней сформированности творческого опыта младших школьников по мотивационному критерию в контрольной группе представлен в Таблице 10 и в Рисунке 27.

**Уровни сформированности творческого опыта младших школьников по мотивационному критерию в контрольной группе**

Уровни	Контрольная группа (50 детей младшего школьного возраста)				Динамика
	Констатирующий этап		Контрольный этап		
	чел.	%	чел.	%	
Высокий уровень творческого опыта	8	16 %	11	22 %	+ 6%
Средний уровень творческого опыта	18	36 %	19	38 %	+ 2 %
Низкий уровень творческого опыта	24	48 %	20	40 %	- 8 %



**Рисунок 27. Сравнительный анализ уровней сформированности творческого опыта младших школьников по мотивационному критерию в контрольной группе**

Таким образом, произошли изменения в контрольной группе, но не в значительной степени, например, высокий уровень повысился всего на 6 %, а низкий уровень уменьшился на 8 %, однако в показателях среднего уровня значительных изменений не наблюдается.

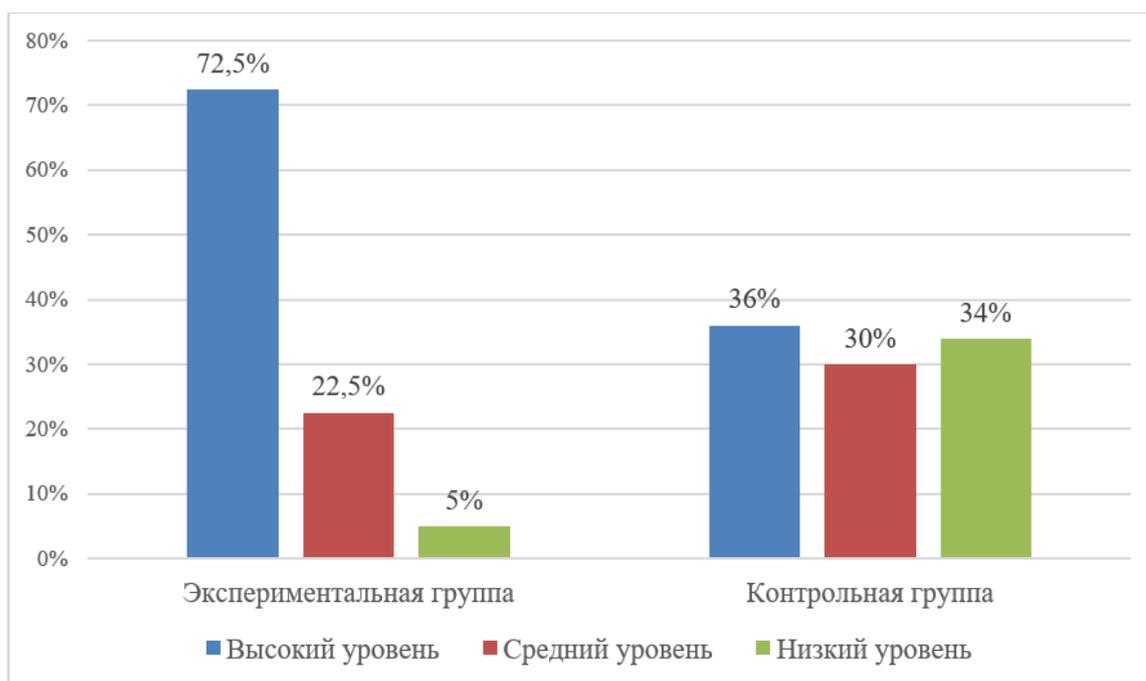
Следующим шагом нами были определены уровни сформированности

творческого опыта младших школьников по когнитивному критерию на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной и контрольной группах [Таблица 11, Рисунок 28].

Таблица 11

**Уровни сформированности творческого опыта по когнитивному критерию**

Уровни	Экспериментальная группа (40 детей младшего школьного возраста)		Контрольная группа (50 детей младшего школьного возраста)	
	чел.	%	чел.	%
Высокий уровень творческого опыта	29	72,5 %	18	36 %
Средний уровень творческого опыта	9	22,5 %	15	30 %
Низкий уровень творческого опыта	2	5 %	17	34 %



**Рисунок 28. Уровни сформированности творческого опыта младших школьников по когнитивному критерию**

Можно констатировать, что в экспериментальной группе показатели когнитивного критерия отличаются от контрольной. Так, рассматривая низкий уровень в экспериментальной – 5 % учащихся, что характерно для контрольной группы больших перемен в показателях не произошло 34 % учащихся; 25 % школьников в экспериментальной группе продемонстрировали средний уровень,

а в контрольной группе данный показатель равен 30% учеников; высокий уровень сформированности творческого опыта в двух группах сильно отличается, так 72,5 % в экспериментальной и 38 % в контрольной группе.

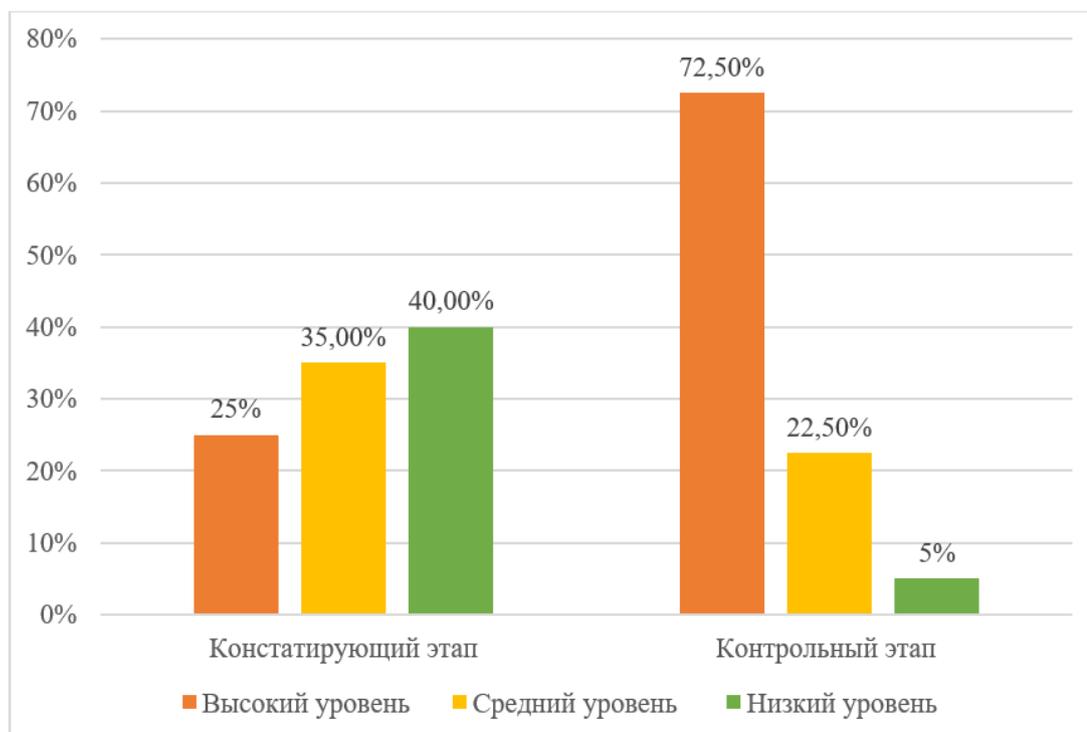
Для более полного осуществления сравнительного анализа динамики данного показателя рассмотрим подробнее изменения по каждой группе.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов (экспериментальная группа) рассмотрены в Таблице 12 и Рисунке 29.

Таблица 12

**Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов (экспериментальная группа)**

Уровни	Экспериментальная группа (40 респондентов)				Динамика
	Констатирующий этап		Контрольный этап		
	чел.	%	чел.	%	
Высокий уровень творческого опыта	10	25 %	29	72,5	+ 47,5
Средний уровень творческого опыта	14	35 %	9	22,5	- 12,5
Низкий уровень творческого опыта	16	40 %	2	5%	- 35%



**Рисунок 29. Сравнительный анализ уровней сформированности творческого опыта младших школьников по когнитивному критерию в экспериментальной группе**

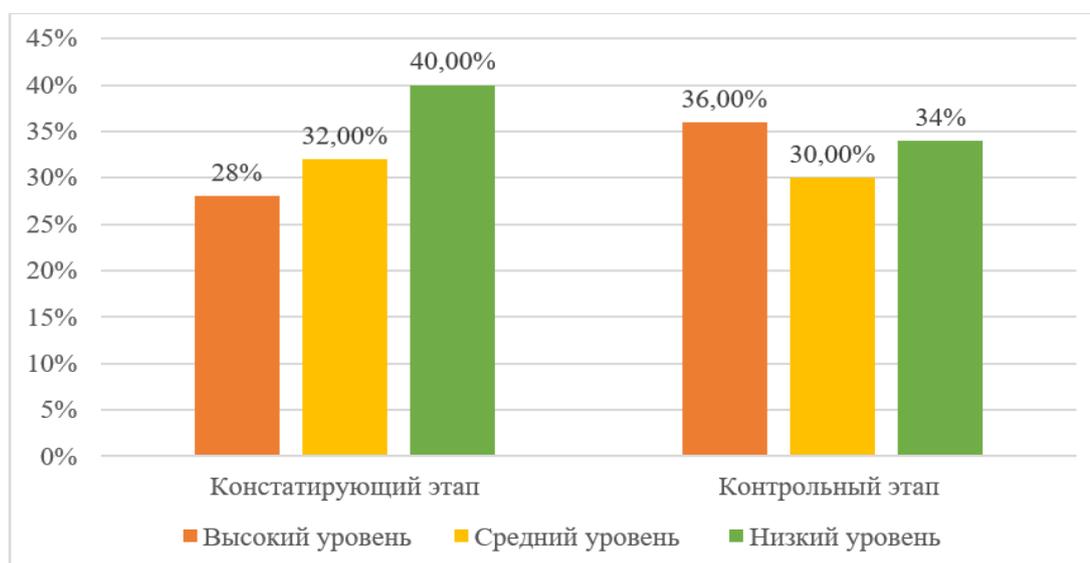
По когнитивному критерию в экспериментальной группе: низкий уровень снизился на 35 %; увеличилось количество с высоким уровнем на 47,5 %; уменьшилось число участников со средним уровнем на 12,5 %.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов (контрольная группа) [Таблица 13, Рисунок 30].

Таблица 13

**Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов (контрольная группа)**

Уровни	Контрольная группа (50 детей младшего школьного возраста)				Динамика
	Констатирующий этап		Контрольный этап		
	чел.	%	чел.	%	
Высокий уровень творческого опыта	14	28 %	18	36 %	+ 8
Средний уровень творческого опыта	16	32 %	15	30 %	- 2
Низкий уровень творческого опыта	20	40 %	17	34 %	- 6



**Рисунок 30. Сравнительный анализ сформированности творческого опыта по когнитивному критерию в контрольной группе**

В контрольной группе: на 8 % увеличилось количество с высоким уровнем, на 2 % снизился средний и на 6 % низкий уровни. Экспериментальная и кон-

трольная группа принимали участие в идентичных мероприятиях, но в экспериментальной группе, способствовала более эффективной реализации творческого опыта школьников по когнитивному критерию.

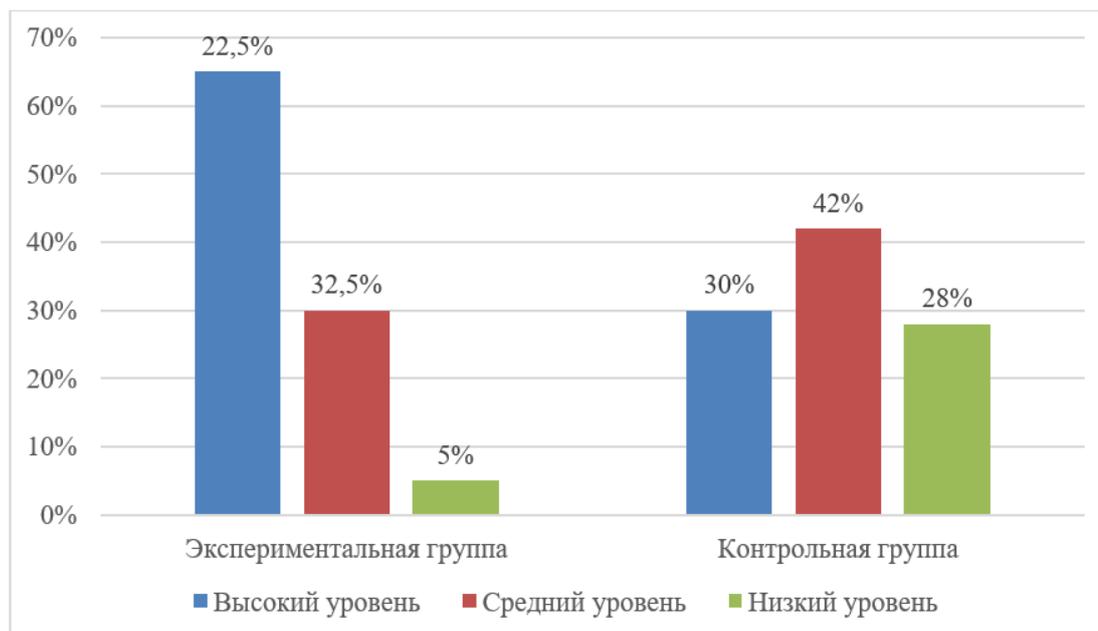
Следовательно, наблюдаются позитивные изменения по когнитивному критерию. В ходе эксперимента младшие школьники экспериментальной группы повысили свой уровень шахматного мастерства.

Деятельностный критерий – оценивается навыками шахматной деятельности, умениями решения шахматных задач, определяемых по результатам мониторинга и анализа участия младших школьников в соревнованиях различного уровня. Количественные показатели деятельностного критерия на контрольном этапе были определены следующим образом. Результаты представлены в Таблице 14 и Рисунке 31.

Таблица 14

**Уровни сформированности творческого опыта младших школьников  
по деятельностному критерию**

Уровни	Экспериментальная группа (40 детей младшего школьного возраста)		Контрольная группа (50 детей младшего школьного возраста)	
	чел.	%	чел.	%
Высокий уровень творческого опыта	26	65	15	30
Средний уровень творческого опыта	12	30	21	42
Низкий уровень творческого опыта	2	5	14	28



**Рисунок 31. Уровни сформированности творческого опыта младших школьников по деятельностному критерию на контрольном этапе**

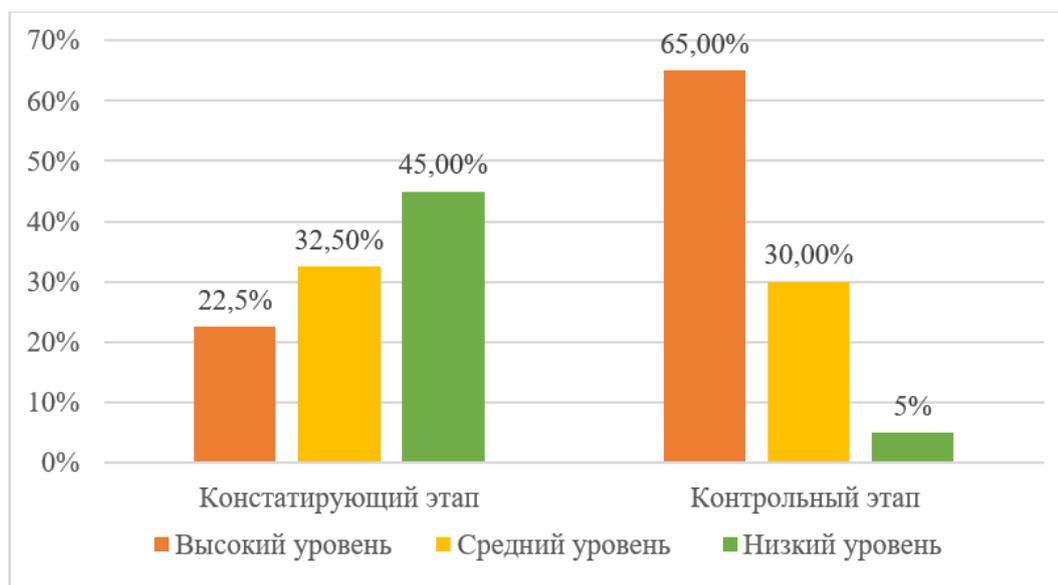
По результатам исследования видно, что 5 % младших школьников экспериментальной группы имеют низкий уровень сформированности по деятельностному критерию, а в контрольной группе данный показатель не сильно изменился 28 % школьников; средний уровень в экспериментальной группе продемонстрировало 32,5 % детей, и 42 % учащихся в контрольной; высокий уровень по деятельностному критерию в экспериментальной группе присуще 65 %, в контрольной всего 30 % детей. Следовательно, полученные результаты работы по реализации творческого опыта по деятельностному критерию показали, что в экспериментальной группе произошла положительная динамика, показатели выше, чем в контрольной группе.

Для того чтобы наиболее точно рассмотреть динамику сформированности данного показателя, необходимо выполнить сравнительный анализ по каждой группе.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов рассмотрены в Таблице 15 и Рисунке 32.

**Сравнительный анализ результатов  
констатирующего и контрольного этапов (экспериментальная группа)**

Уровни	Экспериментальная группа				Динамика
	Констатирующий этап		Контрольный этап		
	чел.	%	чел.	%	
Высокий уровень творческого опыта	9	22,5	26	65	+ 42,5
Средний уровень творческого опыта	13	32,5	12	30	- 2 %
Низкий уровень творческого опыта	18	45	2	5	- 16

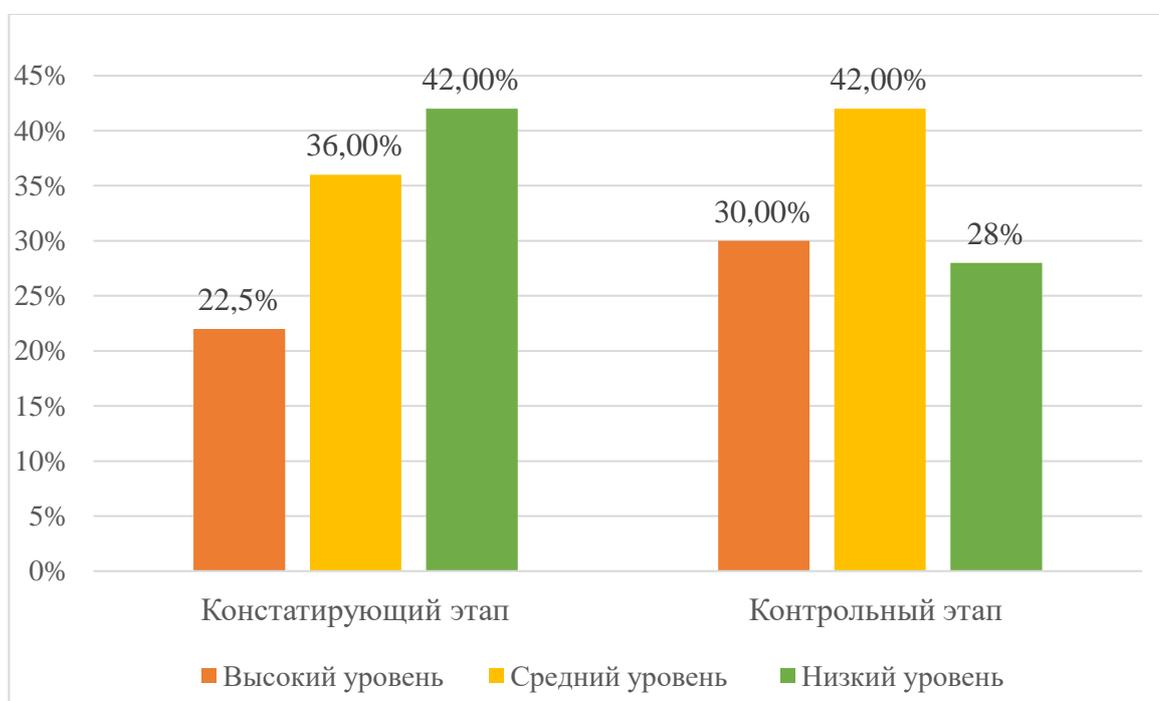


**Рисунок 32. Сравнительный анализ сформированности творческого опыта по деятельностному критерию в экспериментальной группе**

Сравнительный анализ результатов по деятельностному критерию на констатирующем и контрольном этапах в контрольной группе рассмотрены в Таблице 16 и Рисунке 33.

**Сравнительный анализ результатов по деятельностному критерию на констатирующем и контрольном этапах (контрольная группа)**

Уровни	Контрольная группа (50 детей младшего школьного возраста)				Динамика
	Констатирующий этап		Контрольный этап		
	чел.	%	чел.	%	
Высокий уровень творческого опыта	11	22	15	30 %	+ 8 %
Средний уровень творческого опыта	18	36	21	42 %	+ 6 %
Низкий уровень творческого опыта	21	42	14	28 %	- 14 %



**Рисунок 33. Сравнительный анализ результатов по деятельностному критерию на констатирующем и контрольном этапах (контрольная группа)**

Таким образом, очевидно, что произошли качественные изменения в сформированности творческого опыта младшего школьника, проявляющиеся при диагностике – это глубина, гибкость, оригинальность, логика, обобщенность и перспективность мышления (умение делать обобщения и выводы, достичь поставленной цели, анализировать), активизировалась мыслительная деятельность, способность сопоставлять, строить умозаключения.

Активизация творческого опыта, произошла в процессе записывания шахматных партий, решения шахматных задач оригинальными, нестандартными способами, внедрения в учебный план курса «Дебют».

Результаты итогового мониторинга представлены в Таблице 17.

Таблица 17

**Уровни сформированности творческого опыта младших школьников  
в системе дополнительного образования**

Уровни	Экспериментальная группа (40 детей младшего школьного возраста)	Контрольная группа (50 детей младшего школьного возраста)
	%	%
Высокий уровень творческого опыта	63,4 %	29,4 %
Средний уровень творческого опыта	30 %	36,6 %
Низкий уровень творческого опыта	6,6 %	34 %

Окончательная диагностика показала: увеличилось количество респондентов с высоким уровнем на 43,4 %, в контрольной группе с высоким уровнем на 7,4 %. Средний уровень творческого опыта уменьшился на 5 % (с 35 % до 30 %), показатель низкого уровня творческого опыта понизился на 38,4 % (с 45 % до 6,6 %), в контрольной группе уменьшился на 10 % (с 44 % до 34 %).

Динамика уровней реализации творческого опыта в экспериментальной группе до и после эксперимента по критериям [Таблица 18].

Таблица 18

**Динамика уровней реализации творческого опыта  
экспериментальной группы по отдельным критериям**

Критерии/уровни	Экспериментальная группа					
	до			после		
	мотивационный (%)	когнитивный (%)	деятельностный (%)	мотивационный (%)	когнитивный (%)	деятельностный (%)
Высокий уровень творческого опыта	15 %	25 %	22,5 %	52,5 %	72,5 %	65 %
Средний уровень творческого опыта	37,5 %	35 %	32,5 %	37,5 %	22,5 %	30 %
Низкий уровень творческого опыта	47,5 %	40 %	45 %	10 %	5 %	5 %

Из Таблицы 18 видно, что по мотивационному критерию произошли положительные изменения, так увеличился высокий уровень на 30%, низкий уровень уменьшился на 37,5 %, на среднем уровне, изменения не произошли, что так же считается положительным.

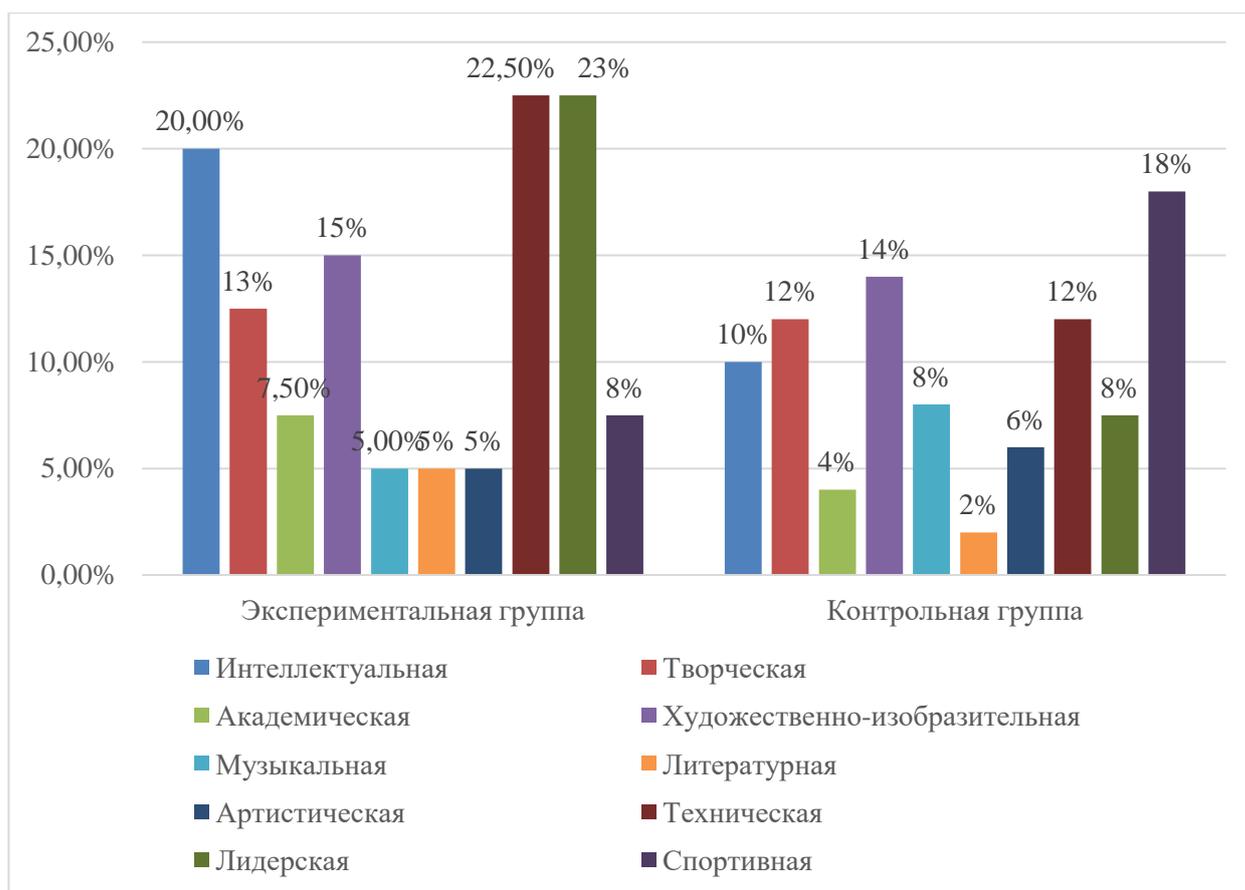
Когнитивный критерий показал изменения, высокий уровень увеличился на 47,5 %, средний уровень увеличился на 12,5 %, а вот показатель низкого уровня уменьшился на целых 35 %.

Деятельностный критерий: повышение высокого уровня на 12,5 %, уменьшение среднего уровня на 2,5 %, понижение низкого уровня на 40 %.

Анализ говорит о реализации творческого опыта младших школьников экспериментальной группы в процессе непосредственной активной деятельности младших школьников, об эффективности педагогических условий реализации творческого опыта младших школьников, что подтверждается данными математической статистики.

Индивидуальные результаты реализации творческого опыта младших школьников экспериментальной группы представлены в п. 2.2.

Далее, на контрольном этапе для выявления интересов и склонностей сформированности у младших школьников видов одаренности мы использовали методику А.И. Савенкова «Карта одаренности» [Рисунок 34].



**Рисунок 34. Результаты сформированности у младших школьников видов одаренности по методики А.И. Савенковой «Карта одаренности»**

Таким образом, нами было определены изменения в экспериментальной группе на контрольном этапе, где преобладает творческого опыта 50 % (интеллектуальная, техническая, академическая), тогда как на констатирующем этапе он составлял всего 22,5 %. А в контрольной группе наибольшее значение соответствует спортивным способностям 18 %, остальные показатели в контрольной группе остаются в равных соотношениях. В экспериментальной группе произошли большие изменения лидерских способностей младших школьников с 10 % до 22,5 %.

Следующим шагом контрольного этапа являлось определение уровня сформированности качеств мышления у детей младших школьников по тесту П. Торренса «Закончи рисунок» [Приложение 5]. Результаты, полученные при обработке данных, представлены в Таблице 19, в Рисунках 35 и 36.

Результаты определения креативного мышления у младших школьников по методике П. Торренса (на контрольном этапе)

Показатели и уровни креативности	Экспериментальная группа (40 детей младшего школьного возраста)		Контрольная группа (50 детей младшего школьного возраста)	
	чел	%	чел	%
<b>Беглость</b>				
Выше нормы	19	47,5 %	10	20 %
Норма развития	18	45 %	29	58 %
Ниже нормы	3	7,5 %	11	22 %
<b>Гибкость</b>				
Выше нормы	15	37,5 %	9	18 %
Норма развития	19	47,5 %	20	40 %
Ниже нормы	6	15 %	21	42 %
<b>Оригинальность</b>				
Выше нормы	8	20 %	7	14 %
Норма развития	23	57,5 %	28	56 %
Ниже нормы	9	22,5 %	15	30 %
<b>Разработанность</b>				
Выше нормы	14	35 %	9	18 %
Норма развития	16	40 %	29	58 %
Ниже нормы	10	25 %	12	24 %

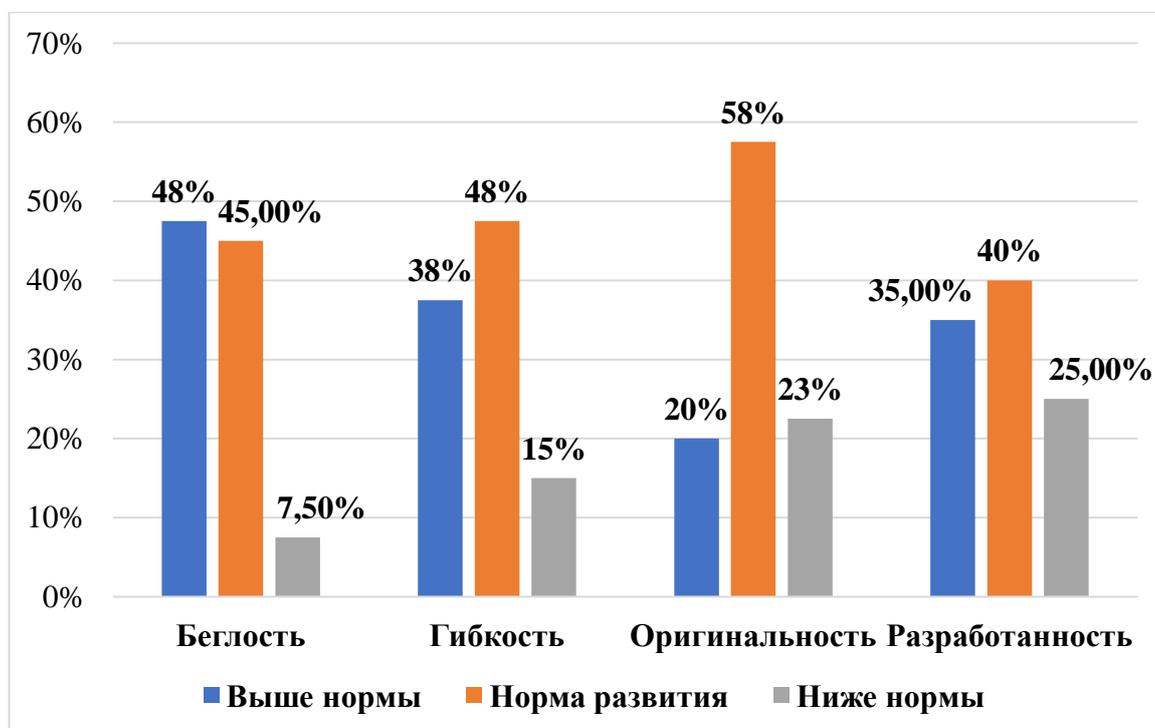
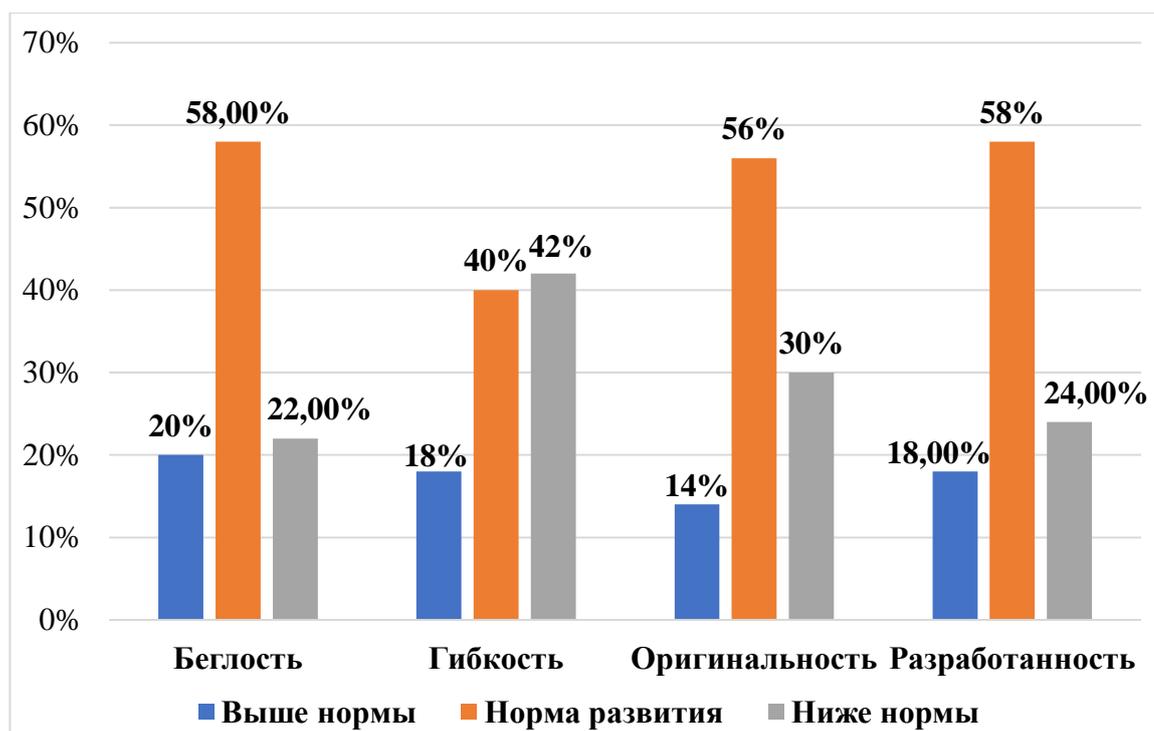


Рисунок 35. Результаты определения креативного мышления в экспериментальной группе по методике П. Торренса



**Рисунок 36. Результаты определения креативного мышления в контрольной группе по методике П. Торренса**

Таким образом, анализируя полученные результаты, которые дали нам представление об уровне мышления школьников на контрольном этапе исследования, выделяемые П. Торренсом – как беглость, гибкость, оригинальность и разработанность, необходимо выделить, по нашему мнению, положительные изменения в группах по каждому показателю.

Беглость в экспериментальной группе на констатирующем этапе составляла 15 % выше нормы, данный показатель не отличался от показателей в контрольной группе, однако после проведенного формирующего этапа он составил 47,5 %, а в контрольной он составил 20 %, что говорит о небольших изменениях. Так же произошли изменения в данных, определяющих как норму развития в контрольной группе, они составляют 58 %. Особое значение имеет снижения показателя ниже нормы, который в экспериментальной группе снизился с 52,5 % до 7 %, что говорит о положительной динамике.

Гибкость, выше нормы данный показатель присутствует у 38 % детей в экспериментальной группе, тогда как на констатирующем этапе он составлял 10 %. В контрольной группе произошли изменения, но не большие с 12 % до

18 % и 12 %. В двух группах показатель «норма развития» составляет 48 % и 40 %. Показатели ниже нормы сильно отличаются в изучаемых группах в экспериментальной 15 %, в контрольной группе 42 %. Следовательно, респонденты экспериментальной группы показали высокий показатель гибкости.

Процент оригинальности выше нормы у 20 % респондентов в экспериментальной группе, что в два раза больше, чем на констатирующем этапе, а в контрольной с 14 % до 18 %. Показатели «норма развития» в контрольной группе 56 %, а в экспериментальной 58 %. Особое значение для нашего исследования имеют показатели «ниже нормы» в экспериментальном классе, которые уменьшились до 23 %.

Показатель разработанности отражает способность детально разрабатывать придуманные идеи и не очень сильно отличаются в группах. В экспериментальной группе на констатирующем этапе составляла 15% выше нормы, данный показатель не отличался от показателей в контрольной группе, однако после проведенного формирующего этапа он составил 58 %, а в контрольной он составил 20 %, что говорит о небольших изменениях. Произошли изменения данных, определяющих как норму развития в контрольной группе, они составляют 58 %. Особое значение имеет снижение показателя «ниже нормы», который в экспериментальной группе снизился с 52,5 % до 7 %, что говорит о положительной динамике.

Повторно проведенный тест Торренса, дал результат, значительно отличающийся от начального: значительно выросла, стала более устойчивой концентрация внимания, уменьшилось количество респондентов, имеющих низкий и средний уровни мышления, они научились обобщать, перешли на следующий уровень шахматного мастерства. Программа «Дебют» отличается эффективностью, обеспечивающей увеличение высокого итогового уровня, снижением низкого итогового уровня интеллекта.

На констатирующем этапе уровни творческого опыта младших школьников не сильно отличались в обеих группах. В результате эксперимента, были получены результаты, подтверждающие эффективность модели реализации: низкий уровень творческого опыта в контрольной группе снизился незначительно; количество детей, имеющих низкий уровень составлял 67,3 %, на заключительном этапе снизился на 2,9 %. В экспериментальной группе количество детей с низким уровнем значительно уменьшилось и составило 34,3 % против 68% на констатирующем уровне. Высокий уровень творческого опыта младших школьников в контрольной группы – начало 10,4 %, в конце – 12,2 %. В экспериментальной группе начало – 9,2 %, в конце эксперимента – 16,3 %.

В ходе исследования определены условия, доказана эффективность модели процесса реализации творческого опыта младших школьников в системе дополнительного образования. Реализация творческого опыта личности обеспечивает эффективное формирование логического, обобщенного, гибкого мышления младших школьников.

Заключительным этапом стал анализ динамики реализации творческого опыта младших школьников.

Результаты показывают, что уменьшается количество учащихся с низким уровнем сформированности творческого опыта, максимально используются задатки и способности в реализации творческого опыта школьника, благодаря рациональности построения содержания предмета обучения.

Если в шахматной школе созданы соответствующие педагогические условия, то происходят качественные изменения в сформированности творческого опыта младшего школьника, проявляющиеся при диагностике – это глубина, гибкость, оригинальность, логика, обобщенность мышления (умение делать обобщения и выводы, достичь поставленной цели, анализировать шахматные партии).

Рефлексия учащихся. SWOD-анализ процесса реализации творческого опыта младших школьников: сильные стороны – интерес к закономерностям развития мышления к познания, теории шахмат, повышение личностного сознания участников, формирование ориентированности на свои индивидуальные задатки и способности; возможности – вовлечение большего количества школьников в деятельность, наполнение времени, приобретение навыков, опыта лидера, умения перспективного планирования своей деятельности. Угрозы реализации процесса определить не удалось.

В целях изучения возможностей поддержки процесса реализации творческого опыта младших школьников со стороны семьи, нами был проведён опрос родителей на тему «Удовлетворенность преподавания шахмат» [Приложение 6]. В анкетировании приняли участие 38 человек.

Мониторинг удовлетворенности преподаванием шахмат (для родителей).

На вопрос 1. Нравится ли Вашему ребенку обучаться шахматам? Ответили утвердительно 38 человек из 38, что составило 100 %. Очевидно, что у детей имеется интерес к шахматам, большинству нравится изучать шахматы.

Проанализировав ответы родителей на вопрос 2. Удовлетворены ли Вы предложенной программой обучения? – мы получили ответы: программой удовлетворены 30 человек из 38, что составляет 79 %. Менее половины опрошенных респондентов 8 человек (21 %), ответили «не совсем», однако в комментариях не указали причину, не конкретизировали свой ответ. К возможным причинам можно отнести то, что в сети интернет имелась только пояснительная записка к учебной программе.

На вопросы:

3. Удовлетворены ли Вы результатами обучения ребёнка в шахматной школе?

4. Считаете ли Вы, что преподаватель внимателен к Вашему ребёнку?

5. Доходчиво ли объясняется учебный материал?

6. Получает ли ребёнок домашнее задание после каждого занятия? Все родители ответили утвердительно – 38 человек ответили утвердительно, т.е. 100% респондентов, принявших участие в анкетировании.

7. Занятия проводятся интересно для ребенка? – 100 % участников анкетирования ответили, что уроки проводятся для ребенка интересно, детям нравится посещать занятия по шахматам. 38 участников опроса ответили утвердительно – 100 %.

8. Можете ли Вы рассчитывать на помощь тренера? – 38 участников анкетирования ответили положительно.

9. Были ли у Вас конфликты с тренером? – 38 участников анкетирования ответили, что конфликтов с тренером не было.

10. Что, на ваш взгляд, необходимо сделать или изменить в первую очередь для улучшения качества работы в шахматной школе? (открытый вопрос)

Проанализировав результаты анкетирования, мы определили, что желание изучать шахматы у детей велико. Родители так же заинтересованы в преподавании шахмат. Существуют некоторые погрешности в работе, например, «непрозрачна» программа, а также необходимо «углубить» связь учитель–ученик – родитель.

Ответы на открытый вопрос свидетельствуют о том, что родителями учащихся школы осознается необходимость изучения шахмат. Высказанные пожелания свидетельствуют о стремлении к повышению качества его преподавания и уровня освоения детьми. В дальнейшей работе следует в большей степени знакомить с программой, содержанием и организацией процесса обучения, его результатами. На информационном сайте школы <http://www.orlovskogo.ru/> постоянно ведется работа по наполнению и расширению информации по работе и результатам деятельности.

Значительные индивидуальные изменения в процессе реализации творческого опыта наблюдаем у следующих юных шахматистов.

Понадобилось 10-15 лет, прежде чем появились талантливые дети – Санан Сюгиров и Баира Кованова. Оказалось, что Республика Калмыкия обладает большим «шахматным потенциалом». В республике подготовлена большая группа талантливых молодых шахматистов: Динара Дорджиева (чемпионка России и Европы), Адьян Утнасунов, Лана Сатаева и др.

В Русской шахматной школе Сколково (17.10.2020) среди 24 участников (старших по возрасту) победителем стал Роман Шогджиев (5 лет).

В центре информационных технологий «Умный Город» на ВДНХ, г. Москва (24,25.10.2020) в турнире, организованном российским Педагогическим шахматным союзом, приняли участие более 80 шахматистов из разных регионов страны. В открытой категории С (быстрые шахматы с контролем 10 минут) победителем стал Годжуров Лиджи.

В поселке Лоо Краснодарского края (с 7 по 19 ноября 2020 г.) в первенстве Южного и Северо-Кавказского Федеральных округов, по решению шахматных композиций серебряными призерами стали: Санал Пахомкин, Евгения Пахомкина и Нина Пичненко. По итогам сыгранных партий бронзовым призёром стал Басанг Зоткаев. По классическим шахматам среди девушек серебро у Баины Бадмаеваой, бронза у Нины Пичненко. По быстрым шахматам Нина Пичненко завоевала золотую медаль среди девушек до 17 лет.

Калимуллин Евгений, чей творческого опыта реализовывался буквально на глазах, на протяжении 5 лет: неоднократный чемпион и призер Первенства ХМАО. В рамках «Спортивной Элиты-2018» стал победителем в номинации «Спортивное совершенство». На сегодняшний день Евгений учится в Специализированном учебно-научном центре школы-интерната имени А.Н. Колмогорова при МГУ имени М.В. Ломоносова.

Байрактарова Эльвира была зачислена в нашу группу в 2013 году. Выполняла все домашние задания, успешно решала шахматные композиции. С 2014 года активно участвует во всех школьных, городских и окружных соревнованиях. Обладает неиссякаемой энергией, оптимизмом и верой в победу. Является

победителем и призером спортивных соревнований разного уровня: 3 место в первенстве Ханты-Мансийского автономного округа (2018 г.) по блицу, 3 место в первенстве по блицу; 1 место среди школьников «Северная лига» на призы Главы города Нягань; 1 место в первенстве Ханты-Мансийского автономного округа (2019 г.) среди девушек; 3 место среди девочек 2001 г.р. и младше на личном чемпионате ХМАО с классическим контролем через Интернет, на веб-версии Интернет-портала «Шахматная планета» (2019 г.); 1 место на первенстве округа по шахматам (4-я доска) среди юношей и девушек 2002-2006 г.р., в зачет XIV Спартакиады учащихся ХМАО; 8 место в Первенстве России 2019 года, по решению шахматных композиций среди девочек до 17 лет; призер регионального турнира по шахматам среди детей Белая Ладья -2019; 1 место в онлайн-фестивале по шахматам на призы главы города Нягань; 3 место в Интернет – турнире по блицу.

По итогам исследования была проведена корректировка педагогических условий реализации творческого опыта младших школьников в системе шахматного образования г. Нягань ХМАО, произошла интенсивная реализация творческого опыта юных шахматистов начиная с 5-8 лет.

**Таким образом,** анализ результатов реализации творческого опыта младших школьников в системе дополнительного образования показал свою эффективность. В результате, на начало эксперимента уровни сформированности творческого опыта школьников были достаточно близки в ЭГ и КГ.

Количество младших школьников экспериментальной группы, с высоким уровнем увеличилось на 43,4 %, тогда как в контрольной группе на 7,4 %. Средний уровень уменьшился на 5 %, низкий уровень в экспериментальной группе понизился на 38,4 %, в контрольной на 10 %. Динамика уровня реализации творческого опыта младших школьников говорит об успешности экспериментального обучения игре в шахматы.

Опытно-экспериментальная работа по реализации творческого опыта, анализ полученных положительных результатов на контрольном этапе исследования подтвердила эффективность педагогических условиях и модели процесса реализации творческого опыта младших школьников, которые корректируют с представлениями об уровне мышления младших школьников выделяемых П. Торренсом – как лёгкость, гибкость, оригинальность и точность, подтверждают положения выдвинутой нами гипотезы.

## **Выводы по Главе 2**

Творческий опыт юных шахматистов направлен на реализацию задатков, превращение их в способности, развивает нешаблонное, противоречивое, креативное мышление, активизирует мыслительную деятельность, значительно повышает качество их подготовки.

Теоретические основы реализации творческого опыта младших школьников, изложенные в первой главе исследования, послужили основой планирования и осуществления опытно-экспериментальной работы в системе дополнительного образования в «СШ им. А.Ф. Орловского» (г. Нягань) и на базе БУ РК «РСШ по шахматам» (г. Элиста), с распространением результатов в Ханты-Мансийском автономном округе и Республике Калмыкия. В исследовании приняли участие 90 младших школьников.

Процесс реализации творческого опыта младших школьников строился в соответствии с моделью, реализация которой обеспечивала переход младших школьников с низких на более высокие уровни реализации творческого опыта.

Опытно-экспериментальное исследование позволило сделать следующие выводы:

1) вводная диагностика, результаты педагогического наблюдения показали, что уровень сформированности творческого опыта у младших школьников отмечен как низкий, большинство младших школьников имеют средний, наименьшее высокий уровень творческого опыта, также и основные показатели

первоначального уровня мышления (беглость, гибкость, оригинальность и работанность) не сильно отличаются в обеих группах.

Реальный уровень пока не отвечает современным требованиям ученика шахматной школы и требованиям ФГОС: слабо выражен интерес к перспективе своего развития, низкая мотивация к изучению и применению шахматной теории, нежелание и неспособность применять теоретические знания в шахматной практике, недостаточная активность участия в соревнованиях, недостаточный интерес к реализации своих задатков и способностей, слабое стремление к саморазвитию и самосовершенствованию к реализации своего интеллектуального потенциала. Полученные результаты показывают перспективность активизации творческого опыта младших школьников.

2) Модель процесса реализации творческого опыта младших школьников включает в себя: описание целей, стоящих перед этапами; характеристики лично-развивающих этапов; теоретические основания построения модели процесса реализации творческого опыта младшего школьника в системе дополнительного образования; цели образовательного процесса обеспечивающие усвоение умений и навыков, определенных стандартом; цель личности, обусловленная потребностью самосовершенствования и овладения технологией интеллектуальной самореализации; модель процесса реализации творческого опыта в системе дополнительного образования включающая. Результат апробации модели реализации творческого опыта младших школьников – это описание его этапов реализации интеллектуального потенциала.

3) Результаты подтверждают гипотезу диссертационного исследования об эффективности модели и педагогических условий: креативное образовательное пространство, информационная среда, использование возможностей системы дополнительного образования в реализации творческого опыта младших школьников; опора на задачный подход, обеспечивающий способность мыслить нестандартно, использование разноуровневых шахматных задач, с несколькими вари-

антами решения; эффективное использование образовательного потенциала разработанной оригинальной программы реализации творческого опыта младших школьников «Дебют» в ходе занятий в условиях шахматной школы, способствующей активизации мыслительной деятельности учащихся; методическое сопровождение деятельности педагогов, повышение их квалификации; систематический мониторинг уровня реализации творческого опыта младших школьников; реализация авторских методических разработок «Технология решения шахматной задачи несколькими способами» и др., учебного пособия, которые в отличие от применявшихся ранее позволяют решать более широкий спектр образовательных задач без использования дополнительных ресурсов учебного времени; систематическая диагностика уровней реализации, что позволяет установить особенности организации учебно-воспитательного процесса с учётом особенностей обучения шахматам.

4) Диагностика уровня реализации творческого опыта младших школьников: анкетирование; контент-анализ; экспертиза; анализ учебной и внеучебной деятельности; текущий и промежуточный контроль знаний; опрос; анализ портфолио и др. Для измерения уровня мышления использовался тест креативности Торренса, «карта одаренности» (А.И. Савенкова), опрос родителей на тему «Удовлетворенность преподавания шахмат» и др.

5) На контрольном этапе были подведены итоги исследования. В результате сравнительного анализа гибкости, оригинальности, логики и обобщенности мышления, результаты констатирующего этапа были достаточно похожи, на заключительном этапе, в результате реализации педагогических условий, уровень гибкости мышления в КГ почти не изменился, в ЭГ увеличился до 77,3 %, детей с высоким уровнем в ЭГ стало больше на 43,8 %. Если высокий уровень гибкости мышления в ЭГ 4,3 %, то к концу эксперимента 19,4 %. Обобщенное мышление в ЭГ 12,8%, то к концу эксперимента 15,0 % и т.д.

Результаты исследования подтвердили положения выдвинутой гипотезы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В исследовании решалась проблема обоснования педагогических условий реализации творческого опыта младших школьников. Анализ литературы по исследуемой проблеме, деятельности системы дополнительного образования, опыт деятельности шахматных школ в различных регионах России помогли раскрыть понятие «творческий опыт» – совокупность качеств личности, активная внутренняя деятельность самой личности.

Процесс практического осуществления модели реализации творческого опыта младших школьников включает в себя: определение цели; задач, принципов, этапов, форм, методов, средств, критериев и показателей; теоретические основания построения модели процесса реализации творческого опыта младшего школьника в системе дополнительного образования; цели образовательного процесса обеспечивающие усвоение знаний определенных стандартом; цель личности обусловленная потребностью самосовершенствования и овладения технологией интеллектуальной самореализации; готовность к реализации своего творческого опыта; результат.

Содержательная основа реализации творческого опыта младших школьников: создание креативного образовательного пространства, информационной среды, способствующего широкому использованию возможностей системы дополнительного образования; опора на задачный подход, обеспечивающий умение мыслить нестандартно, использование разноуровневых шахматных задач, с несколькими вариантами решения; эффективное использование разработанной оригинальной программы реализации творческого опыта младших школьников «Дебют» в ходе занятий в условиях шахматной школы, способствующей активизации мыслительной деятельности учащихся; методическое сопровождение деятельности педагогов, повышение их квалификации; включение в процесс обучения авторские методические разработки, учебное пособие; систематический мониторинг позволяет установить особенности организации учебно-воспитательного процесса реализации творческого опыта юных шахматистов.

Были определены критерии и уровни (высокий, средний, низкий) реализации творческого опыта младших школьников: мотивационно-ценностный (внутренняя мотивация к овладению шахматным мастерством, осознание ценности получаемых знаний, интерес к нестандартному мышлению; личностная заинтересованность в реализации творческого опыта; интерес и положительное отношение к интеллектуальной деятельности, овладению техники шахмат; ориентация на ценности, традиции игры в шахматы); содержательный (представление о способах мыследеятельности; понимание сущности и ценности мышления, логического мышления; отсутствие стереотипов; гибкость, логика, критичность мышления; умение самостоятельно получать и анализировать информацию; находить нестандартный, оригинальный путь решения шахматной задачи; наличие теоретических шахматных знаний; оригинальность решения шахматных задач); самостоятельно, оригинально осмысливать проблемы; ставить цель; находить интуитивные решения; автономность поведения; умение самостоятельно получать и анализировать информацию; умение определять, «расщеплять» проблему и вносить самостоятельные компоненты в ход решения задач; прогностицизм; активность, самоидентификация); рефлексивный (самореализация, самоактуализация, обобщение, рефлексия, сформированность творческого опыта).

В рамках нашего исследования под шахматным образованием мы понимаем деятельность, в процессе которой у младших школьников появляются смысловые установки и опыт деятельности по практической реализации своих задатков и способностей.

Изучение научной литературы и опыт деятельности в качестве тренера по шахматам, позволили нам определить возможности дополнительного образования в реализации творческого опыта младших школьников, заключающегося в возможности наполнения содержания образования различными вариантами шахматных задач, эмоциональным оцениванием успехов школьников; интеллектуальной направленностью деятельности; организации разнообразных соревно-

ваний; организации совместной деятельности младших школьников, семьи и педагогов, позволяющих вырабатывать общие задачи реализации в реализации творческого опыта младших школьников и др.

Реализация творческого опыта младших школьников от осмысления генетического опыта, до решения сложных шахматных задач.

### **Выводы исследования.**

1. Развитие творческого опыта – это готовность младшего школьника к внутренней деятельности, в процессе которой осуществляется раскрытие и превращение врожденной одарённости, генетических задатков в уникальные способности, позволяющие стимулировать рациональное мышление, разум, целенаправленные действия, достижение жизненных целей, получать новые продукты деятельности, успешно разрешать проблемы, решать разнообразные задачи, обеспечивающие развитие мышления, мыслительную деятельность, адаптацию к постоянно изменяющимся условиям в современном обществе, цифровом мире.

2. Опираясь на условия процесса развития творческого опыта младших школьников, сформулированы педагогические условия модели реализации творческого опыта младших школьников в системе шахматного образования, поэтапное осуществление которых обеспечивает эффективность процесса реализации интеллектуального потенциала младших школьников: создание креативного образовательного пространства, информационной среды, способствующей широкому использованию возможностей системы образования в реализации творческого опыта младших школьников; опора на задачный подход, обеспечивающий умение мыслить нестандартно, использование разноуровневых шахматных задач, с несколькими вариантами решения; эффективное использование образовательного потенциала разработанной оригинальной программы развития творческого опыта младших школьников «Дебют» в ходе занятий в условиях шахматной школы, способствующей активизации мыслительной деятельности учащихся; методическое сопровождение деятельности педагогов, повышение их квалификации; систематический мониторинг уровня развития творческого

опыта младших школьников; реализация авторских разработок «Решение шахматных задач с пошаговым ростом уровня трудности» и др., учебного пособия, которые в отличие от применявшихся ранее позволяют решать более широкий спектр образовательных задач без использования дополнительных ресурсов учебного времени; систематическая диагностика уровней развития, что позволяет установить особенности организации учебно-воспитательного процесса с учётом особенностей обучения шахматам.

На основе вышеизложенных педагогических условий, реализация творческого опыта включает в себя: модель реализации творческого опыта, отражающей педагогические условия реализации: влияние генетического фактора на достижение успеха, на реализацию своих генетических задатков; на последующее развитие своих способностей; роль знания теории шахмат в реализации шахматной практики; генерализация положительного опыта ведущих мастеров, чемпионов мира в своей жизненной практике.

В исследовании подтверждена эффективность модели, предполагающей создание в школе шахмат информационной среды, способствующей обогащению знаний школьников о состоянии и возможностях информационных технологий, развитию умений и навыков игры в шахматы; использование возможностей системы шахматного образования, обеспечивающих накопление опыта игры в шахматы; внедрение в учебный план предмета «Дебют»; методическое сопровождение деятельности педагогов, повышение их квалификации; проведение систематического мониторинга уровня развития творческого опыта младших школьников.

3. Уровни развития творческого опыта младших школьников (высокий, средний, низкий) определяются на основе критериев: мотивационно-ценностного (внутренняя мотивация к овладению шахматным мастерством, осознание ценности получаемых знаний, интерес к нестандартному мышлению; личностная заинтересованность в реализации творческого опыта; интерес и положительное от-

ношение к интеллектуальной деятельности, овладению техники шахмат; ориентация на ценности, традиции игры в шахматы); содержательный (представление о способах мышления; понимание сущности и ценности мышления; логическое, дивергентное мышление; отсутствие стереотипов; гибкость, логика, критичность мышления; умение самостоятельно получать и анализировать информацию; находить нестандартный, оригинальный путь решения шахматной задачи; наличие теоретических шахматных знаний; оригинальность решения шахматных задач); умение самостоятельно получать и анализировать информацию; умение определять, «расщеплять» проблему и вносить самостоятельные компоненты в ход решения задач; прогностицизм; активность, самоидентификация, адаптированность, креативность, инициативность); рефлексивный (потребность в самореализации, способность к самоактуализации, обобщению, подведению итогов, рефлексии, определению уровня развития творческого опыта младших школьников).

4. Процесс практической развития творческого опыта младших школьников – от генетических задатков и способностей к овладению опытом игры в шахматы великих гроссмейстеров современности, реализуется в процесс решения последовательно усложняющихся шахматных задач, в ходе решения которых школьники осваивали шахматный опыт больших мастеров.

Результаты тестирования показывают, что успешно выполнивших задания тестов в экспериментальной группе больше чем в контрольной, более высокие показатели интеллектуального потенциала юных шахматистов, чем контрольной группы, что говорит о положительной динамике развития творческого опыта младших школьников в системе дополнительного образования: в экспериментальной группе: уровень гибкости мышления у КГ осталась на прежнем уровне, в ЭГ увеличился с 33,5 % до 77,3 %. Гибкость мышления в ЭГ составляла 4,3 %, к концу эксперимента 19,4 %. Обобщенное мышление в ЭГ составляла 12,8 %, к концу эксперимента 15,0 %.

Исследование подтвердило, что в целях улучшения развития творческого опыта младших школьников целесообразно использовать возможности системы шахматного образования, заключающиеся в наполнении образовательного пространства интерактивными технологиями, внедрением учебного курса «Дебют», проведением большого количества соревнований различного уровня и пр. Процесс формирования творческого опыта требует решения системы оригинальных шахматных задач, обучающих младших школьников правильным суждениям, воспитывающих ответственность, упорство.

**Практические рекомендации.** Материалы исследования (педагогические условия, модель, диагностический инструментарий, критерии и показатели процесса реализации задачного и проблемного подходов) в условиях реализации требований ФГОС, в процессе цифровизации образования, развития сетевых форм общения, могут быть использованы в системе развития творческого опыта учащихся в практике современного дополнительного образования.

**Дальнейшие исследования** могут включить следующие направления: развития творческого опыта старшеклассников, максимальная реализация уровня интеллектуального потенциала гроссмейстеров.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Наука, 1980. – 336 с.
2. Авдеев, Ф. С. Н.И. Лобачевский – ректор и преподаватель Казанского университета / Ф. С. Авдеев // Учёные записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – № 2 (46). – С. 196-199.
3. Авдеева, М. А. Задачный подход к формированию готовности школьников к аксиологическому общению / М. А. Авдеева / Воспитание в современном культурно-образовательном пространстве. – Самара : Самарский государственный педагогический университет, 2016. - С. 7-10.
4. Акишина, В. В. Шахматы как средство интеллектуального развития младших школьников / В. В. Акишина / Российский и международный опыт и перспективы работы с одарёнными детьми. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Якутск : Ленский край, 2014. – 334 с.
5. Алфавит толковый с приписанными загадками и арифметическими задачами. [Рукопись]. – [Б. М.], втор. пол. XVII в.. – 117 [II + 115] л.: 4° (19,5 x 15,7) см. // Отдел рукописей РГБ. Собрание рукописных книг И. Я. Лукашевича и Н. А. Маркевича. Ф.152 №122 втор. пол. XVII в. // <https://lib-fond.ru/lib-rgb/152/f-152-122/>
6. Асмолов, А. Г. Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. – Москва : Изд-во Московского университета, 1979. – 179 с.
7. Айзенк, Г. Природа интеллекта – битва за разум / Г. Айзенк, Л. Кэмин. – Москва : ЭКСМО-пресс, 2002. – 352 с.
8. Башкатов, И. П. Задачный подход к формированию модели компетентности: построение типологии задач / И. П. Башкатов // Научные труды МИМ ЛИНК. – 2008. – № 20. – С. 52-60.

9. Бине, А. Умственные способности: их измерение, их воспитание / А. Бине // Психология способностей : хрестоматия / Ред.-сост. В.Д. Шадриков. – Москва : МПСУ; Воронеж : МОДЕК, 2012. – 488 с. – С. 97-156.

10. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – Москва : Академия, 2002. – 320 с.

11. Богоявленская, Д. Б. Психология творчества и одаренности. Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, г. Москва: в 3-х частях / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – Москва : Ассоциация технических университетов, Психология творческих способностей. Психология творчества и одаренности. – Москва, 2021. – 301 с.

12. Большая Советская Энциклопедия. – Т. 20. – Москва, 1975. – 608 с.

13. Бондаревская, Е. В. Методология разработки современной теории воспитания в Ростовской научной школе / Е. В. Бондаревская // Известия Южного федерального университета. – 2011. – № 1. – С. 21-30.

14. Ботвинник, М. М. О кибернетической цели игры / М. М. Ботвинник – Москва : Советское радио, 1975. – 88 с. 119.

15. Брушлинский, А. В. Психология мышления и кибернетика / А. В. Брушлинский. – Москва : Мысль, 1970. – 191 с.

16. Венгер, Л. А. Тренировка ума : Упражнения для развития повышенного интеллекта / Л. А. Венгер – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 284 с.

17. Вершинин, М. А. Педагогическая технология формирования логического мышления в условиях шахматной деятельности. – Волгоград : ИПК «Царицын», 2003. – 256 с.

18. Волков, Г. Н. Этнопедагогическая пансофия / Г. Н. Волков. – Элиста, 2009. – 576 с.

19. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика-пресс, 1999. – 533 с.

20. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – Москва, 1985. – 45 с.

21. Гальперин, П. Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – Москва : МГУ, 1974. – 99 с.
22. Гапонова, Г. И. Задачный подход в гуманитарном образовании / Г. И. Гапонова // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. – 2013. – № 3 (59). – С. 17-21.
23. Гельвеций, К. А. О человеке, его умственных способностях и его воспитании / К. А. Гельвеций // <https://pedagogia.pro/node/350>
24. Гилфорд, Дж. Методы обучения и умственное развитие ребёнка / Дж. Гилфорд. – Москва : Глобус, 2004. – 245 с.
25. Голенищев, В. Е. Программа подготовки шахматистов / В. Е. Голенищев. – Москва : Русский шахматный дом, 2005. – 112 с.
26. Горенштейн, Р. Я. Книга юного шахматиста : учебное пособие для шахматистов второго-третьего разряда / Р. Я. Горенштейн. – Москва : АОЗТ «Фердинандт», 1993. – 240 с.
27. Горностай, Т. Я.А. Коменский : концепция духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста / Т. Горностай // Пралеска. – 2022. – № 3 (367). – С. 30-35.
28. Гребенкин, А. Н. Академик М.В. Остроградский как преподаватель военно-учебных заведений / А. Н. Гребенкин // Страна – наука – люди : к 300-летию Российской академии наук. Материалы всероссийской научной конференции / Отв. ред. В.А. Веремченко. – Санкт-Петербург, 2023. – С. 121-127.
29. Гришин, В. Г. Малыши играют в шахматы / В. Г. Гришвин. – Москва : Просвещение, 1991. – 158 с.
30. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1986. – 239 с.
31. Даринская, Л. А. Творческий потенциал учащихся: методология, теория, практика : монография / Л. А. Даринская. – Санкт-Петербург, 2005. – 293 с.
32. Дидро, Д. План университета или школы публичного преподавания всех наук Российского правительства / Д. Дидро // <https://pedagogia.pro/node/365>

33. Дистервег, А. Дидактический катехизис / А. Дистервег // Избранные педагогические сочинения. – Москва : Учпедгиз, 1956. – С. 292-303.

34. Дистервег, А. Три заметки о педагогике и стремлениях учителей / А. Дистервег // Избранные педагогические сочинения. – Москва : Просвещение, 2006. – 300 с.

35. Доглаев, А. Ю. Опыт активизации интеллектуальных задатков и способностей младших школьников в системе дополнительного образования / А. Ю. Доглаев // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 3 (88). – С. 64-66.

36. Доглаев, А. Ю. Реализация интеллектуального потенциала младших школьников в системе дополнительного образования / А. Ю. Доглаев // Научный доклад. – Элиста : КалмГУ, 2020. – 30 с.

37. Доглаев, А. Ю. Реализация интеллектуальных способностей юных шахматистов на основе задачного подхода / А. Ю. Доглаев // Известия ВГПУ. Серия «Педагогические науки». – 2020. – № 4 (147). – С. 91-95.

38. Доглаев, А. Ю. Реализация интеллектуальных способностей юных шахматистов на основе задачного подхода / А. Ю. Доглаев // Известия ВГПУ. Серия «Педагогические науки». – 2020. – № 4 (147). – С. 91-95.

39. Долженко, И. В. Развитие шахматного образования в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре: методические рекомендации для педагогических работников образовательных организаций ХМАО – Югры / И. В. Долженко О.Я. Родь. – Ханты-Мансийск : «Институт развития образования», 2018. – 17 с.

40. Дьюи, Дж. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи / Пер. с англ. Н.М. Никольской. – Москва : Совершенство, 1997. – 208 с. – <https://www.klex.ru/author/dewey/>

41. Евсецова, Е. А. Ситуативно-задачный подход к оценке внутрипредметных компетенций студентов в изучении истории педагогики / Е. А. Евсецова // Образование и саморазвитие. – 2007. – № 2 (4). – С. 163-168.

42. Епифанова, Н. М. В.К. Беллюстин – педагог и методист // Ярославский педагогический вестник. – 2008. – № 1 (54). – С. 116-119.

43. Жуковская, З. Д. Проблемно-задачный подход к педагогическим исследованиям и развитию педагогического творчества / З. Д. Жуковская // Современное образование: содержание, технологии, качество. – 2009. – Т. 2. – С. 229-231.

44. Журавлев, Н. И. Шаг за шагом / Н. И. Журавлев. – Москва : ФиС, 1986. – 288 с.

45. Зак, В. В. Шахматы: Программа для детских спортивных школ по подготовке шахматистов 4-3 разрядов / В. В. Зак. – Москва : ЦШК СССР, 1959. – 40 с.

46. Закон Российской Федерации «Об обязательном экземпляре документов» № 77-ФЗ, принятый 23.11.1994 в редакции от 11.07.2011.

47. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды. Беседы с учителями / Л. В. Занков. – Москва : Педагогика, 1990. – 418 с. <https://www.koob.ru/zankov/> 61

48. Иконникова, О. Н. Педагогические основы обучения шахматам младших школьников / О. Н. Иконникова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 4311-4315. – Режим доступа: URL: <http://e-koncept.ru/2014/55127.htm> (дата обращения: 03.03.2022).

49. Калмыкова, З. И. К вопросу о критериях умственного развития / З. И. Калмыкова // Обучение и развитие. – Москва : Просвещение, 2000. – 309 с.

50. Каминская, И. А. Проблемно-задачная технология обучения математике учащихся общеобразовательных школ в контексте развивающего обучения / И. А. Каминская. – Воронеж, 2009. – 51 с.

51. Кан-Калик, В. А. Проблемы профессионально-педагогического общения / В. А. Кан-Калик // Советская педагогика. – 1979. – № 6. – С. 65-70.

52. Карпов, А. Е. Все о шахматах / А. Е. Карпов, Е. Я. Гик. – Москва : ФАИР-ПРЕСС, 2002. – 496 с.

53. Каспаров, Г. Шахматы как модель жизни / Г. Каспаров. – Москва : Эксмо, 2007. – 352 с.
54. Керес, П. Школа шахматной игры / П. Керес. – Таллин : Педагогическая литература, 1948. – 112 с.
55. Килпатрик, В. Х. Основы метода / В. Х. Килпатрик. – Москва : Наркомпрос РСФСР, 1928. – 115 с.
56. Килпатрик В.Х. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации. М.: Работник просвещения, 1930. – 86 с.
57. Коменский, Я. А. «Воскресший Форций, или об изгнании из школ косности» / Я. А. Коменский // <https://roerich-lib.ru/index.php/komenskij/6579-voskresshij-fortsij-ili-ob-izgnanii-iz-shkol-kosnosti>
58. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский. – Москва : Государственное Учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1939. – 319 с.
59. Коменский, Я. А. Пансофическая школа, то есть школа всеобщей мудрости // <https://roerich-lib.ru/komenskij/6580-pansoficheskaya-shkola-to-est-shkola-vseobshchej-mudrosti>
60. Кондратьева, Г. В. А.И. Гольденберг: обучение счётной мудрости сознательно и разумно! (к 185-летию со дня рождения) / Г. В. Кондратьева // Математика в школе. – 2022. – № 8. – С. 65-70.
61. Корнеев, Д.Г. Ситуативно-задачный подход при формировании компетентности судоводителя в условиях учебной имитации реальности : Автореф. дисс. на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Д. Г. Корнеев / Казанский государственный университет им. В.И. Ульянова-Ленина. – Казань, 2005. – 16 с.
62. Корнеев, С. С. Духовное и интеллектуальное развитие в структуре интегральной личности / С. С. Корнеев // «European Social Science Journal». – 2012. – № 7 (23). – С. 305-314.

63. Корнетов, Г. Б. Педагогика манипуляции / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. – 2006. – № 1. – С. 46-57.

64. Коровина, Е. А. Совершенствование навыков игры в шахматы путем анализа и комментирования партий / Е. А. Коровина // Методический сборник лучших практик шахматного образования Ханты-Мансийского автономного округа. – Ханты-Мансийск : Институт развития образования, 2018. – 42 с.

65. Костьев, А. Н. Учителю о шахматах: пособие для учителя / А. Н. Костьев. – Москва : Просвещение, 1986 г. – 111 с.

66. Кочерова, Л. А. Проблемно-задачный подход в системе начальной подготовки сотрудников органов внутренних дел / Л. А. Кочерова // Мир науки, культуры, образования. – 2013. № 4 (41). - С. 88-89.

67. Кочеткова И.А. Задачный подход к процессу обучения младших школьников математике // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 8. - С. 341-348.

68. Краевский, В. В. Методологическая компетентность педагогов-исследователей как условие научного обеспечения модернизации образования / В. В. Краевский // Соискатель-педагог. – 2008. – № 1. – С. 31-35.

69. Крафт Г.В. Руководство к математической и натуральной географии, с употреблением земного глобуса и ландкарт» Санкт-Петербург: Типография при Императорской Академии наук, 1764. – 352 с.

70. Лай В. Руководство по первоначальному обучению арифметике, основанном на результатах дидактических опытов // [https://www.mathedu.ru/text/lay\\_rukovodstvo\\_k\\_pervonachalnomu\\_obucheniyu\\_arifmetike\\_1916/p119/](https://www.mathedu.ru/text/lay_rukovodstvo_k_pervonachalnomu_obucheniyu_arifmetike_1916/p119/)

71. Лактионов, А. Н. Координаты индивидуального опыта / А. Н. Лактионов. – Харьков: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2010. – 366 с.

72. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – Москва: Педагогика, 1983. – Т.2. – 320 с.

73. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения: монография / И. Я. Лернер. – Москва: Педагогика, 1981. – 185 с.

74. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников. - М.: Издательский центр «Академия», 2000.

75. Львовский В.А., Санина С.П. Проблемно-задачный подход к обучению в школе и вузе // Современное образование в мегаполисе: векторы развития. Москва, 2018. - С. 75-88.

76. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.

77. Математика и навигация [Рукопись]. - [Б. м.], первая четверть XVIII в. – 339 с. // <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01010595216?page=1&rotate=0&theme=white>

78. Матюшкин А.М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей. – М.: МОДЭК, 2004. – 192 с.

79. Михайлова, Ю. В. Интеллектуальное развитие дошкольников посредством обучения игре в шахматы / Ю. В. Михайлова // Молодой учёный. – 2015. – № 22.4 (102.4). – С. 43-48.

80. Мищиха Л.П. Творческий опыт как интегральная составляющая творческого потенциала личности в период поздней взрослости // естник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2014. – № 2 (18). – С. 118 - 125.

81. Онишина В.В. Развитие интеллекта младшего школьника в урочной и внеурочной деятельности / В.В. Онишина // Академия социального управления. – М., № 1. - 2016. – С. 363-369.

82. Панькин, А. Б. Педагогические условия развития интеллектуальной активности младших школьников в процессе обучения игре в шахматы: теоретические основания / А. Б. Панькин, А. Ю. Доглаев // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. 2021. – № 1. – С. 65-78.

83. Перова, М. Н. Дидактические игры и упражнения по математике для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста: пособие для учителей / М. Н. Перова. – Москва: Просвещение, Учебная литература, 1998. – 144 с.

84. Песталоцци Г.Ф. Вечерний час отшельника // Иоганн Генрих Песталоцци. Том 1. 1774 – 1790. М.: Академия педагогических наук. 1961. - С. 193-202.

85. Песталоцци Г.Ф. Отрывок из истории низов человечества. Воззвание к человечеству во благо последнего // Иоганн Генрих Песталоцци. Том 1. 1774 – 1790. М.: Академия педагогических наук. 1961. - С. 167 – 173.

86. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. — М., 1994.

87. Письмо Минобрнауки России от 24.09.2020 № МН-3/784-СЛ

88. Подготовка юных шахматистов третьего разряда. Программа / Под ред. Голенищева В. Е. – Москва: Советская Россия, 1979. – 110 с.

89. Полицинский Е.В., Лысенко В.Г., Янькин Д.В. Контекстно-задачный подход в обучении физике как средство повышения уровня понимания школьниками учебного материала и их профессиональной ориентации // Сибирский учитель. 2020. № 1 (128). - С. 68-76.

90. Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Наука, 1976. – 303 с.

91. Постановление Правительства Российской Федерации от 20 июля 2022 № 1305 «О внесении изменений в некоторые акты Правительства Российской Федерации и признании утратившими силу постановления Правительства Российской Федерации от 3 декабря 2002 г. № 860 и отдельных положений некоторых актов Правительства Российской Федерации» // [https://www.rsl.ru/photo/!\\_ORS/1-O-BIBLIOTEKE/7-documenty/ustav/Правительство\\_РФ\\_Постановление\\_от\\_20\\_июля\\_2022\\_г\\_№\\_1305\\_О\\_внесении\\_изменений\\_в\\_устав\\_ФГБУ\\_РГБ.pdf](https://www.rsl.ru/photo/!_ORS/1-O-BIBLIOTEKE/7-documenty/ustav/Правительство_РФ_Постановление_от_20_июля_2022_г_№_1305_О_внесении_изменений_в_устав_ФГБУ_РГБ.pdf)

92. Профессиональный стандарт «ПЕДАГОГ (ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНОМ, НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ, ОСНОВНОМ ОБЩЕМ, СРЕДНЕМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ) (ВОСПИТАТЕЛЬ, УЧИТЕЛЬ)» // <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>

93. Прудникова, Е. А. Шахматы в школе. Второй год обучения: методические рекомендации / Е. А. Прудникова, Е. И. Волкова. – Москва: Просвещение, 2017. – 80 с.

94. Рубинштейн, С. Л. Проблема деятельности и сознания в системе советской психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2015. – 718 с.

95. Рубинштейн, С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1960. – № 3. – С. 7-21

96. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Педагогические сочинения : в 2 т. М., 1981. Т. 1. - С. 25-244.

97. Свааб, Д. Мы – это наш мозг : от матки до Альцгеймера / Д. Свааб. – Санкт-Петербург: Изд-во Ивана Лимбаха, 2014. – 544 с.

98. Сериков, В. В. Обучение как вид педагогической деятельности / В. В. Сериков. – Москва : Академия, 2008. – 256 с.

99. Сериков, В. В. Педагогическая реальность и педагогическое знание: Опыт методологической рефлексии : монография / В. В. Сериков. – Москва: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2018. – 292 с.

100. Симановский, А. Э. Развитие способности к интеллектуальному творчеству у младших школьников : монография / А.Э. Симановский. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2018. – 188 с.

101. Слободчиков, В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. – 1997. – Вып. 7. – С. 177-184.

102. Смирнов, Ю. Н. Процессно-задачный подход к управлению трудовыми ресурсами в промышленных предприятиях / Ю. Н. Смирнов // Интеграл. – 2009. – № 5. – С. 100-101.

103. Сморчков В.А. Ситуативно-задачный подход при формировании оперативного мышления и двигательных навыков в служебно-профессиональной деятельности пожарных-спасателей МЧС России // Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств. Материалы международной научно-практической конференции. 2014. - С. 188-190.

104. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.

105. Стернберг, Р. Интеллект успеха / Р. Стернберг. – Москва: Попурри, 2015. – 400 с.

106. Сухин, И. Г. Еще раз о концепции федерального курса «Шахматы – школе» / И. Г. Сухин // Интеллектуал Зауралья (шахматное образование) – 2016: сборник материалов для участников VI областного фестиваля по шахматам «Папа + Мама + Школа + Я = Шахматная семья». 14 декабря 2016 г. – Курган : Институт развития образования и социальных технологий», 2016. – С. 20-28.

107. Сухин, И. Г. Программы курса "Шахматы – школе": Для начальных классов общеобразовательных учреждений / И. Г. Сухин. – Обнинск: Духовное возрождение, 2016. – 40 с.

108. Сухин, И. Г. Шахматы: пособие для учителя / И. Г. Сухин. – Москва, 2016. – 155 с.

109. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. М.: Просвещение, 1988. – 175 с.

110. Талько, В. А. Опыт работы шахматной школы имени А. Карпова по развитию шахматного образования на территории Нефтеюганского района // Методический сборник лучших практик шахматного образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры / В. А. Талько. – Ханты-Мансийск : Институт развития образования, 2018. – 42 с.

111. Теплов Б.М. Психология мышления. - М.: Изд-во МГУ, 2000. - 270 с.

112. Ткачева, О.С. Интеллектуальное развитие ребенка посредством объединения «шахматы» / О. С. Ткачева // Наука-2020. – 2020. – № 6 (42). – С. 158-172.
113. Толлингерова, Д. Психология проектирования умственного развития детей / Д. Толлингерова, Д. Голоушова, Г. Канторкова. – Москва-Прага: Роспедагенство, 1994. – 48 с.
114. Торгашина, Т.И. Научно-исследовательская работа студентов педагогического вуза как средство развития их творческого потенциала: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 Теория и методика профессионального образования / Торгашина Татьяна Игоревна; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 1999. – 209 с.
115. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии. М.: Прогресс, 2004. – 132 с.
116. Торндайк, Э. Инстинкты и способности // Психология способностей: хрестоматия / Э. Торндайк. – Москва: МПСУ; Воронеж: МОДЕК, 2012. – 488 с.
117. Торренс, Е. П. Нация в опасности / Е. П. Торренс. – Москва: Прогресс, 1991. – 270 с.
118. Трофимова, А. С. Учебник юного шахматиста / А. С. Трофимова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2014. – 155 с.
119. Ушинской К.Д. Человек как предмет воспитания // Собрание сочинений в 11 томах. Том 8. – 378 с. Москва - Ленинград: Акад. пед. наук РСФСР, 1948-1952.
120. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). С изменениями и дополнениями от 18 июля, 8 ноября 2022 г., 22 января 2024 г. // <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
121. Филина Е.М. Влияние дополнительного образования на интеллектуальный уровень и творческий потенциал обучающегося // Тенденции развития науки и образования. 2024. № 106-2. - С. 79-84.

122. Философско-терминологический словарь / под ред. А. Ф. Малышевского. – Калуга, 2004. – 330 с.
123. Хлыстова И.Н. Задачный подход к изучению математики // Психодидактика высшего и среднего образования. Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2016. - С. 98-101.
124. Холодная, М.А. Психология интеллекта / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 264 с.
125. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – Москва, 2004. – 203 с.
126. Шохор –Троцкий С.И. Геометрия на задачах. Книга для учащихся начальных школ. Вып. 1-2. М.: т-во Сытина, 1909.
127. Шохор –Троцкий С.И. Геометрия на задачах. Книга для учителей. М.: т-во Сытина, 1913. – 345 с.
128. Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста / Под ред. В.А. Лукова. - СПб: Союз, 1997. - 128 с.
129. Эльконин Б. Д. Образовательное пространство: связанность разных форм действия / Б. Д. Эльконин // Деятельностный подход в образовании: в 2 книгах. – Москва: Авт. Клуб, 2018. – Книга 1. – С. 21-36.
130. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии: семнадцатый год издания. – 1971. – № 4. Июль-август 1971. – С. 6-21.
131. Эрдниев П. М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения: в 2-х ч. / П. М. Эрдниев. – Москва: Просвещение, 1992. – Ч. 1. – 176 с.: Ч. 2. – 256 с.
132. Якиманская И. С. Личностно ориентированная школа: критерии и процедуры анализа и оценки ее деятельности / И. С. Якиманская // Директор школы. – 2003. – № 6. – С. 27-36.

133. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва: Педагогика, 1996. – 347 с.
134. Alcuin. [https://archive.org/details/alcuin\\_\\_00wilm/page/n11/mode/2up](https://archive.org/details/alcuin__00wilm/page/n11/mode/2up)  
<https://www.chesskid.com/de/learn/articles/schach-lernen>
135. Aumüller M. Wer Das Schachspiel an den Lombardischen Fluss Serio Brachte // Humanistica Lovaniensia. 2022. Т. 70. № 2. С. 247-268.
136. <https://schach-fuer-kids.de/>
137. <https://www.chesskid.com/de/learn/articles/schach-lernen>
138. Kurzer Begriff aller Wissenschaften und andern Theile der Gelehrsamkeit // <https://dn790002.ca.archive.org/0/items/kurzerbegriffal00sulzgoog/kurzerbegriffal00sulzgoog.pdf>
139. Kurzer Inbegrif aller Wissenschaften zum Gebrauch der Kinder/ Berlin und Stettin: Pauli Buchhandler, 1776. – 276 S. // [rosdok\\_ppn1662838646 \(2\).pdf](#)  
Berlin und Settin< 1776
140. Schach lernen // <https://www.mucschach.de/>

## **ПРИЛОЖЕНИЯ**

## ОГЛАВЛЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЙ

	<b>стр.</b>
Приложение 1. Учебная программа «Дебют» по реализации интеллектуального потенциала младших школьников в процессе обучения игры в шахматы .....	176
Приложение 2. Родительское собрание «Обучение младших школьников игре в шахматы» .....	180
Приложение 3. Перспективный план работы с родителями по вопросам познавательно-интеллектуального развития детей и обучения игре в шахматы .....	182
Приложение 4. Тест Савенкова А.И. Диагностика детской одаренности как педагогическая проблема .....	184
Приложение 5. Тест креативности П. Торренса, диагностика творческого мышления .....	185
Приложение 6. Удовлетворенность преподаванием шахмат (для родителей) .....	191

**Учебная программа «Дебют»  
по реализации интеллектуального потенциала младших школьников в  
процессе обучения игры в шахматы**

Закончив 1 год обучения, учащийся должен знать: правила игры в шахматы; права и обязанности игрока; иметь представление об истории и происхождении шахмат; основные понятия о тактике и стратегии.

Закончив 1 год обучения, учащийся должен уметь: применять указанные знания на практике; концентрировать внимание, ценить время; играть в шахматы с удовольствием.

Закончив 2 год обучения, учащийся должен знать: историю мировых и русских (советских) шахмат, имена чемпионов мира; правила разыгрывания основных дебютов и окончаний; основы тактики и стратегии шахмат; порядок проведения и организацию шахматных соревнований (турниров); правила этикета при игре в шахматы и их выполнение.

Закончив 2 год обучения, учащийся должен уметь: уверенно применять тактические приемы и сочетать их в своей игре; строить и реализовывать свои стратегические планы; осознавать свои ошибки и видеть ошибки соперников.

Методическое обеспечение программы.

Программа рассчитана на 2 года обучения, включают организационную теоретическую и практическую части.

Организационная часть обеспечивает наличие всех необходимых для работы материалов, пособий и компьютерных программ.

Теоретическая работа с детьми проводится в форме лекций, бесед, анализа сыгранных ребятами партий, разбора партий известных шахматистов; учащиеся готовят доклады по истории шахмат.

Практические занятия также разнообразны по своей форме – это и сеансы одновременной игры с руководителем, конкурсы по решению шахматных задач, диаграмм, игровые занятия, турниры.

Моделирование тестовых упражнений направлено на развитие: оперативной памяти; оперативного мышления; внимания; восприятия; оценочной функции.

Формы и методы реализации программы: уроки; групповые занятия; индивидуальные занятия; игровая деятельность; конкурсы решения; турнирная практика; разбор партий; работа с компьютером; участие в интернет – турнирах; участие в интернет – сессиях и семинарах,

В результате анализа установлено, что благоприятными факторами для развития творческих способностей, творческой активности, творческого потенциала детей являются высокий интеллектуальный уровень родителей, демократический стиль отношения к детям в семье, активный образ жизни семьи (путешествия, походы, экскурсии), наличие домашней библиотеки, старшинство ребенка среди детей в семье.

В учреждении имеется локальная сеть с широкополосным доступом в Интернет, сайт образовательной организации, учебный кабинет, оснащенный компьютерной техникой, имеется мультимедийная аппаратура, шахматные компьютерные программы, интерактивная доска, шахматная электронная доска, цифровые носители.

Тренер-преподаватель обучает тонкостям шахматной игры, оказывает помощь в подготовке к соревнованиям по шахматам и участию в турнирах через интернет, дистанционно. Педагоги учат школьников использовать шахматные порталы, шахматные площадки для игры в Интернете, самостоятельно регистрироваться в данных турнирах. Компьютерные технологии активно используются при диагностике (тестирование, экспресс – диагностики; мониторинг) образовательного процесса и уровня шахматной подготовки обучающихся. Проведение компьютерной диагностики позволяет не только высвободить время, затрачиваемое на обработку данных, но и производить сравнение с результатами обучающихся предыдущего учебного года, делать определенные выводы. Использование тестирующих компьютерных программ в образовательном процессе, при

подготовке к турнирам, текущей и итоговой аттестации обучающихся, позволяет объективно оценить теоретические и практические знания учащихся. Тесты могут использоваться на любом этапе обучения. В компьютеризованном виде возможен вариант самообучения, идущий в 2 – 4 раза быстрее, чем при традиционном коллективном разборе результатов тестирования. Обучение игре в шахматы с применением компьютерных технологий: 11 – является действенным средством повышения успеваемости и интеллектуальных способностей - внимания, оперативной памяти, логического мышления и пространственного воображения; - способствует росту спортивного мастерства; - способствует гармоничному развитию личности.

Реализуется дополнительная общеразвивающая программа «Шахматы и интернет», соответствующая требованиям ФГОС.

Цель: создание благоприятных условий для максимального развития шахмат и совершенствование форм обучения шахматам в рамках ФГОС обучающихся.

Задачи:

- внедрение дистанционных форм обучения с использованием информационных технологий в соответствии с ФГОС;
- содействие популяризации массовых шахмат в Нефтеюганском районе;
- обеспечение высокого уровня шахматных занятий в соответствии с требованиями ФГОС, проведения шахматных турниров через интернет.

Основные формы обучения:

1. Теоретические занятия через интернет.
2. Практическая игра, решение шахматных задач, комбинаций и этюдов онлайн.
3. Дидактические шахматные игры, компьютерные шахматные игры, игровые упражнения.
4. Участие в интернет-турнирах и интернет-лекциях по графику.

В конце года обучения учащиеся должны: иметь представление об истории и происхождении шахмат; знать правила игры и турнирного поведения на шахматном портале; знать основы тактики и стратегии, активно применять в своей игре тактические приемы; владеть фундаментальными знаниями по разыгрыванию дебюта и эндшпиля; уметь применять полученные теоретические знания на практике (принимать участие в интернет-турнирах); уметь записывать партии; видеть и анализировать свои ошибки; знать нормы этикета при игре в шахматы через интернет.

Этапы контроля: Контроль усвоения учащимися программы осуществляется на каждом из теоретических занятий, при решении этюдов на заданную тему и в ходе проведения сеансов одновременной игры через интернет с руководителем. В качестве специальных зачетных мероприятий проводятся интернет-турниры. Играя в интернет-турнирах, учащийся естественным образом держит экзамен, демонстрируя все свои знания, умения, навыки, пробелы и недоработки. Поэтому аттестация учащихся привязана к интернет-турнирной практике. Контроль эффективности осуществляется при выполнении диагностических заданий и упражнений на портале, наблюдений за ходом игры в интернет-турнирах.

Основной формой подведения итогов работы являются: контроль в середине года; аттестационная работа – май; Форма аттестации: решение компьютерных задач, онлайн-тестирование или участие в интернет-турнирах. Материалы семинара, вебинара, конференции, которые включают записи выступлений, мультимедийные презентации, размещены на официальном сайте для дальнейшего использования в направлении создания навигатора лучших практик.

**Родительское собрание  
«Обучение младших школьников  
игре в шахматы»**

Современная концепция общего образования во главу угла ставит идею развития личности школьника, формирования его творческих способностей. Исследования, проведенные современными психологами Л. Венгером, В. Давыдовым, В. Мухиной и др., свидетельствуют о том, что возможности маленького человека велики и путем специального организованного обучения можно сформировать у младших школьников такие знания и умения, которые ранее считались доступными лишь детям более старшего возраста. Л. Выготский указывал, что обучение должно идти на один шаг впереди развития, вести его за собой. Это возможно в процессе обучения игре в шахматы. Многие **младшие школьники** не умеют самостоятельно думать, рассуждать, анализировать, принимать решения. У многих недостаточно развиты внимание и память.

Родителям полезно узнать, что развитие мышления школьника походит несколько этапов. Сначала формируется наглядно-образного мышления», затем начинает формироваться логическое мышление. Важную роль здесь играет игра в шахматы, развивающая восприятие, память, мышление, воображение, познавательные способности, овладение способами и приемами познавательной деятельности. В игре проще осваиваются знания, умения, навыки. Немаловажную роль отводится игре в шахматы детей и взрослых, проходящие на высоком эмоциональном уровне. Рекомендую родителям чтобы они помогали своим детям выполнять домашние занятия, помогали реализовывать его интеллектуальный потенциал, задатки и способности.

Шахматы – это не только игра, доставляющая детям много радости, удовольствия, но и действенное эффективное средство их умственного развития. Процесс обучения шахматной игре способствует развитию у детей способности

ориентироваться на плоскости, развитию аналитико-синтетической деятельности, мышления, суждений, умозаключений, учит ребенка запоминать, сравнивать, обобщать, предвидеть результаты своей деятельности, содействует формированию таких ценнейших качеств, как усидчивость, самостоятельность, терпеливость, гибкость, собранность, изобретательность и др.

Шахматная игра дарит младшему школьнику радость творчества и обогащает его духовный мир, воспитывает находчивость, сообразительность, целеустремленность, умение рассчитывать время, дисциплинированность, объективность, усидчивость и т.д. Занятия шахматами укрепляет память, развивают воображение, вырабатывают организованность, целеустремленность, объективность. Увлекаясь этой игрой, ребенок становится усидчивее, выдержанней, самокритичней. Шахматы учат быть предельно внимательным, собранным.

Родителям объясняем, что необходимо сочетать игру в шахматы с подвижными играми на свежем воздухе, чтением книг, походами и посещением музеев.

## Приложение 3

**Перспективный план работы с родителями  
по вопросам познавательного-интеллектуального развития детей  
и обучения игре в шахматы**

1 год обучения

Дата	Мероприятие	Цель
СЕНТЯБРЬ	Анкетирование родителей «Что мы знаем об игре в шахматы?»	Выявление компетентности и отношения родителей к игре
	Родительское собрание	«Обучение школьников игре в шахматы»
	Семинар-практикум «Возможности семьи в интеллектуальном развитии ребенка»	Повышение компетентности родителей, заинтересовать вопросами развития ре- бенка
	Родительский клуб «Шахматисты»	Знакомство родителей с правилами игры в шахматы
ОКТАБРЬ	Игровая викторина «Вопрос-ответ»	Изучение и анализ позиции семьи в отно- шении увлечения детей.
	Оформление тематической папки «Что такое шахматы»	Консультирование по актуальным вопро- сам
	Тренинг-практикум «Специфика взаимоотношения с детьми, играющими в шахматы»	Повышение компетентности родителей
НОЯБРЬ	Памятка «Полезные советы для родителей»	Индивидуальное просвещение родителей по актуальным вопросам при обучении игре в шахматы.
	Родительская гостиная «Хитрые вопросы»	Повышение компетентности родителей в вопросах познавательного-интеллектуаль- ного развития старших дошкольников
ДЕКАБРЬ	Дни открытых дверей: «Посмотрите, как мы играем в шахматы»	Ознакомление с результатами деятельно- сти группы по шахматному образованию за первое полугодие
ЯНВАРЬ	Родительский клуб «Шахматисты»	Повышение компетентности родителей в вопросах культуры общения во время игр.
ФЕВРАЛЬ	Мастер-класс «Путешествие в страну шахматных фигур»	Знакомство со спецификой проведения занятий
МАРТ	Выставка рисунков «В стране шахматных фигур» (совместные работы детей и родителей)	Анализ формирования представлений о шахматных фигурах и игре в шахматы
АПРЕЛЬ	Родительский клуб	Презентация семейного опыта

	(встреча за круглым столом) «Поделись опытом»	«Как мы поддержали своего ребенка в кругу семьи»
МАЙ	Праздник «В стране Шахматной королевы»	Активизация совместной деятельности детей с родителями.

## 2-й год обучения

Дата	Мероприятие	Цель
СЕНТЯБРЬ	Родительский клуб «Как мы провели лето»	Обеспечение взаимопонимания и партнерства
ОКТАБРЬ	Памятка «Полезные советы для родителей»	Повышение компетентности родителей
НОЯБРЬ	Родительская гостиная «Хитрые вопросы»	Повышение компетентности родителей в вопросах познавательно-интеллектуаль- ного развития детей
ДЕКАБРЬ	Открытое первенство в школе шахмат «Посмотрите, как мы играем в шахматы»	Ознакомление с результатами деятельности за первое полугодие
ЯНВАРЬ	Родительский клуб «Шахматисты»	Повышение компетентности родителей в вопросах игры в шахматы.
ФЕВРАЛЬ	Шахматный турнир среди воспитанников	Поддержка интереса детей
МАРТ	Выставка «На шахматном турнире» (совместные работы детей и родителей)	Поддержка интереса детей
АПРЕЛЬ	Городской шахматный турнир	Поддержка интереса детей
МАЙ	Праздник «До свидания»	Оценка деятельности детей и родителей за 2 года

### **Тест Савенкова А.И. Диагностика детской одаренности как педагогическая проблема**

Как отмечает А.И. Савенков [Савенков А.И. Диагностика детской одаренности как педагогическая проблема // Педагогика. 2000. № 10. С. 87-94], ребенок, значительно превосходящий сверстников по уровню интеллекта, креативности и уж тем более «высоко мотивированный» виден и без всякого специального тестирования.

Учитывая это, необходимо отметить, что все это не отменяет важности психодиагностической работы, а лишь позволяет понять, что сфера действия специальной высокопрофессиональной диагностики – это, прежде всего, «пограничные» случаи проявления одаренности и «потенциальная» одаренность. Одаренность явная или, как говорят чаще, «проявленная» потому так и называется, что видна невооруженным глазом.

### Тест креативности П. Торренса, диагностика творческого мышления

Тест П. Торренса предназначен для взрослых, школьников и детей от 5 лет, ответы на все задания даются в виде рисунков и подписей к ним.

Время выполнения задания не ограничено, так как креативный процесс предполагает свободную организацию временного компонента творческой деятельности. Художественный уровень исполнения в рисунках не учитывается.

*Тест креативности Торренса, диагностика творческого мышления:*

Инструкция – описание к тесту Торренса, стимульный материал:

Субтест 1. «Нарисуйте картинку».

Нарисуйте картинку, при этом в качестве основы рисунка возьмите цветное овальное пятно, вырезанное из цветной бумаги. Цвет овала выбирается вами самостоятельно. Стимульная фигура имеет форму и размер обычного куриного яйца. Так же необходимо дать название своему рисунку.

Субтест 2. «Завершение фигуры».

Дорисуйте десять незаконченных стимульных фигур. А также надо придумать название к каждому рисунку.

Субтест 3. «Повторяющиеся линии».

Стимульным материалом являются 30 пар параллельных вертикальных линий. На основе каждой пары линий необходимо создать какой-либо (не повторяющийся) рисунок.

Обработка результатов.

Обработка результатов всего теста предполагает оценку пяти показателей: «беглость», «оригинальность», «разработанность», «сопротивление замыканию» и «абстрактность названий».

Ключ к тесту Торренса.

«Беглость» – характеризует творческую продуктивность человека. Оценивается только во 2 и 3 субтестах в соответствии со следующими правилами:

1. Для оценки необходимо подсчитать общее количество ответов (рисунков), данных тестируемым.

2. При подсчете показателя учитываются только адекватные ответы.

Если рисунок из-за своей неадекватности не получает балл по «беглости», то он исключается из всех дальнейших подсчетов.

Неадекватными признаются следующие рисунки:

рисунки, при создании которых предложенный стимул (незаконченный рисунок или пара линий) не был использован как составная часть изображения.

рисунки, представляющие собой бессмысленные абстракции, имеющие бессмысленное название.

осмысленные, но повторяющиеся несколько раз рисунки считаются за один ответ.

3. Если две (или более) незаконченных фигур в субтесте 2 использованы при создании одной картинке, то начисляется количество баллов, соответствующее числу используемых фигур, так как это необычный ответ.

4. Если две (или более) пары параллельных линий в субтесте 3 использованы при создании одной картинке, то начисляется только один балл, так как выражена одна идея.

«Оригинальность» – самый значимый показатель креативности. Степень оригинальности свидетельствует о самобытности, уникальности, специфичности творческого мышления тестируемого. Показатель «оригинальности» подсчитывается по всем трем субтестам в соответствии с правилами:

1. Оценка за «оригинальность» основывается на статистической редкости ответа. Обычные, часто встречающиеся ответы оцениваются в 0 баллов, все остальные в 1 балл.

2. Оценивается рисунок, а не название!

3. Общая оценка за оригинальность получается в результате сложения оценок по всем рисункам.

Список ответов на 0 баллов за «оригинальность»:

Примечание: Если в списке неоригинальных ответов приводится ответ «лицо человека» и соответствующая фигура превращена в лицо, то данный рисунок получает 0 баллов, но если эта же незаконченная фигура превращена в усы или губы, которые затем становятся частью лица, то ответ оценивается в 1 балл.

Субтест 1 – оценивается только тот предмет, который был нарисован на основе цветной приклеенной фигуры, а не сюжет в целом — рыба, туча, облако, цветок, яйцо, звери (целиком, туловище, морда), озеро, лицо или фигура человека.

Субтест 2. – обратите внимание, все незаконченные фигуры имеют свою нумерацию, слева-направо и сверху-вниз: 1, 2, 3, ..10.

1. – цифра (цифры), буква (буквы), очки, лицо человека, птица (любая), яблоко.

2. – буква (буквы), дерево или его детали, лицо или фигура человека, метелка, рогатка, цветок, цифра (цифры).

3. – цифра (цифры), буква (буквы), звуковые волны (радиоволны), колесо (колеса), месяц (луна), лицо человека, парусный корабль, лодка, фрукт, ягоды.

4. – буква (буквы), волны, змея, знак вопроса, лицо или фигура человека, птица, улитка (червяк, гусеница), хвост животного, хобот слона, цифра (цифры).

5. – цифра (цифры), буква (буквы), губы, зонт, корабль, лодка, лицо человека, мяч (шар), посуда.

6. – ваза, молния, гроза, ступень, лестница, буква (буквы), цифра (цифры).

7. – цифра (цифры), буква (буквы), машина, ключ, молот, очки, серп, совок (ковш).

8. – цифра (цифры), буква (буквы), девочка, женщина, лицо или фигура человека, платье, ракета, цветок.

9. – цифра (цифры), буква (буквы), волны, горы, холмы, губы, уши животных.

10. – цифра (цифры), буква (буквы), елка, дерево, сучья, клюв птицы, лиса, лицо человека, мордочка животного.

Субтест 3: книга, тетрадь, бытовая техника, гриб, дерево, дверь, дом, забор, карандаш, коробка, лицо или фигура человека, окно, мебель, посуда, ракета, цифры.

«Абстрактность названия» – выражает способность выделять главное, способность понимать суть проблемы, что связано с мыслительными процессами синтеза и обобщения. Этот показатель подсчитывается в субтестах 1 и 2. Оценка происходит по шкале от 0 до 3.

0 баллов: Очевидные названия, простые заголовки (наименования), констатирующие класс, к которому принадлежит нарисованный объект. Эти названия состоят из одного слова, например, «Сад», «Горы», «Булочка» и т.п.

1 балл: Простые описательные названия, описывающие конкретные свойства нарисованных объектов, которые выражают лишь то, что мы видим на рисунке, либо описывают то, что человек, животное или предмет делают на рисунке, или из которых легко выводятся наименования класса, к которому относится объект – «Мурка» (кошка), «Летающая чайка», «Новогодняя елка», «Саяны» (горы), «Мальчик болеет» и т.п.

2 балла: Образные описательные названия «Загадочная русалка», «SOS», названия описывающие чувства, мысли «Давай поиграем»...

3 балла: абстрактные, философские названия. Эти названия выражают суть рисунка, его глубинный смысл «Мой отзвук», «Зачем выходить от туда, куда ты вернешься вечером».

«Сопrotивление замыканию» – отображает «способность длительное время оставаться открытым новизне и разнообразию идей, достаточно долго откладывать принятие окончательного решения для того, чтобы совершить мыслительный скачок и создать оригинальную идею». Подсчитывается только в субтесте 2. Оценка от 0 до 2 баллов.

0 баллов: фигура замыкается самым быстрым и простым способом: с помощью прямой или кривой линии, сплошной штриховки или закрашивания, буквы и цифры так же равно 0 баллов.

1 балл: Решение превосходит простое замыкание фигуры. Тестируемый быстро и просто замыкает фигуру, но после дополняет ее деталями снаружи. Если детали добавляются только внутри замкнутой фигуры, то ответ равен 0 баллов.

2 балла: стимульная фигура не замыкается вообще, оставаясь открытой частью рисунка или фигура замыкается с помощью сложной конфигурации. Два балла так же присваивается в случае, если стимульная фигура остается открытой частью закрытой фигуры. Буквы и цифры – соответственно 0 баллов.

«Разработанность» – отражает способность детально разрабатывать придуманные идеи. Оценивается во всех трех субтестах. Принципы оценки:

1. Один балл начисляется за каждую существенную деталь рисунка, дополняющую исходную стимульную фигуру, при этом детали, относящиеся к одному и тому же классу, оцениваются только один раз, например, у цветка много лепестков – все лепестки считаем, как одну деталь. Например, цветок имеет сердцевину (1 балл), 5 лепестков (+1 балл), стебель (+1), два листочка (+1), лепестки, сердцевина и листья заштрихованы (+1 балл) итого: 5 баллов за рисунок.

2. Если рисунок содержит несколько одинаковых предметов, то оценивается разработанность одного из них + еще один балл за идею нарисовать другие такие же предметы. Например, в саду может быть несколько одинаковых деревьев, в небе – одинаковые облака и т.п. По одному дополнительному баллу дается за каждую существенную деталь из цветков, деревьев, птиц и один балл за идею нарисовать таких же птиц, облака и т.п.

3. Если предметы повторяются, но каждый из них имеет отличительную деталь, то необходимо дать по одному баллу за каждую отличительную деталь. Например, цветов много, но у каждого свой цвет – по одному новому баллу за каждый цвет.

4. Очень примитивные изображения с минимальной «разработанностью» оцениваются в 0 баллов.

Интерпретация результатов теста Торренса.

Просуммируйте баллы, полученные при оценке всех пяти факторов («беглость», «оригинальность», «абстрактность названия», «сопротивление замыканию» и «разработанность») и поделите эту сумму на пять.

Полученный результат означает следующий уровень креативности по Торренсу:

30 — плохо

30—34 — ниже нормы

35—39 — несколько ниже нормы

40—60 — норма

61—65 — несколько выше нормы

66—70 — выше нормы

>70 — отлично.

**Удовлетворенность преподаванием шахмат  
(для родителей)**

Вопрос 1. Нравится ли Вашему ребенку обучаться шахматам?

Вопрос 2. Удовлетворены ли Вы предложенной программой обучения?

Вопрос 3. Удовлетворены ли Вы результатами обучения ребенка в шахматной школе?

Вопрос 4. Считаете ли Вы, что преподаватель внимателен к Вашему ребенку?

Вопрос 5. Доходчиво ли объясняется учебный материал?

Вопрос 6. Получает ли ребенок домашнее задание после каждого занятия?

Вопрос 7. Занятия проводятся интересно для ребенка?

Вопрос 8. Можете ли Вы рассчитывать на помощь тренера?

Вопрос 9. Были ли у Вас конфликты с тренером?

Вопрос 10. Что на ваш взгляд необходимо сделать или изменить в первую очередь для улучшения качества работы в шахматной школе (открытый вопрос)