

Одаренность как педагогическая проблема

DOI 10.31483/r-75077

УДК 37.08; 37.03

Томилов В.А.^a, Кривенко М.М.^b

Школа педагогики ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет», Уссурийск, Российской Федерации.

^a  ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5921-0801>, e-mail: tomilov05@mail.ru^b  ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2798-2342>

Резюме: В статье уточняется различие понятий «способность» и «одаренность» в контексте компетентностного подхода к образованию, когда разграничивают «компетенции» и «компетентность». Имеется в виду, что уровень предметных компетенций характеризует индивидуального субъекта с точки зрения его способностей, что отличает одного ученика от другого через объем и скорость усвоения учебного материала. Цель исследования – показать как учебный процесс регулируется рациональным и эмоциональным сознанием и как эмоциональное сознание, являясь ассоциативным, позволяет в учебном процессе использовать жизненный опыт самого ученика как средства опосредованного влияния на его поведение с помощью метафор А.Н. Веракса. Автор подчеркивает, что компетентность ученика есть его одаренность, проявляющаяся во взаимодействии с другими учащимися, то есть в коллективе: ученик является индивидуальным и коллективным субъектом учебного процесса, а его активность регулирует рациональное и эмоциональное сознания, поэтому задача – определение форм их интеграции в учебном процессе. Отмечается, что, если способности ученика проявляются во взаимодействии с другими, как успешным/неуспешным выступает не индивидуальный, а коллективный (группа) субъект. Упоминается, что в терминах Б.М. Теплова речь идет об «одаренности» в форме сочетания индивидуальных способностей участников образовательного процесса (ситуации), посредством которого повышается/понижается успех учебной деятельности. Делается вывод о том, что в дошкольном и младшем школьном возрасте эффективная форма опосредованного воздействия – сказка, а в дальнейшем – проектная деятельность, опосредованная в сознании школьника метафорой творчества, что ставит развитие эмоционального сознания под контроль учителя.

Ключевые слова: эмоция, коллективный субъект, способности, одаренность, эмоциональный интеллект, проектная деятельность.

Для цитирования: Томилов В.А. Одаренность как педагогическая проблема / В.А. Томилов, М.М. Кривенко // Развитие образования. – 2020. – № 2 (8). – С. 43-48. DOI:10.31483/r-75077.

Giftedness as a Pedagogical Problem

Vladimir A. Tomilov^a, Margarita M. Krivenko^b

School of Pedagogy of FSAEI of HE "Far Eastern State University", Ussuriysk, Russian Federation.

^a  ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5921-0801>, e-mail: tomilov05@mail.ru^b  ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2798-2342>

Abstract: The difference between the concepts of ability and giftedness in the context of a competency approach to education, when competence and expert knowledge are distinguished is clarified in the article. It is understood that the level of subject competencies characterizes an individual subject with regard to his or her abilities, which distinguishes one student from another through the content understanding and fast retention of learning material. The aim of the study is to show how the educational process is regulated by rational and emotional consciousness and how emotional consciousness, being associative, allows the student to use his or her life experience as a means of indirect influence on his or her behavior using the metaphors of A. N. Veraksa in the educational process. The author outlines that the competence of a student is his or her talent or giftedness, which is manifested in interaction with other students, that is, in a team: the student is an individual and collective subject of the educational process, and his or her activity regulates rational and emotional consciousness, so the task is to determine the forms of their integration in the educational process. It is noted that if the student's abilities are manifested in interaction with others, the successful/unsuccessful one is not an individual here, but a collective (group) subject. It is mentioned that in terms of B.M. Teplov, it is referred to "giftedness" in the form of a combination of individual abilities of participants in the educational process (situation), through which a chance for success in educational activities increases or reduces. It is concluded that in preschool and primary school age, an effective form of indirect influence is a fairy tale, and hereinafter – project activity, mediated in the student's mind by the metaphor of creativity, which puts the development of emotional consciousness under the control of the teacher.

Keywords: emotion, collective subject, abilities, giftedness, emotional intelligence, project activity.

For citation: Tomilov V.A., & Krivenko M.M. (2020). Giftedness as a Pedagogical Problem. *Razvitiye obrazovaniya = Development of education*, 2(8), 43-48. (In Russ.) DOI:10.31483/r-75077.

Ҫүт ҫанталәк пани – педагогикан қатқас ыйтәвә

Томилов В.А.^a, Кривенко М.М.^b

АВ «Федерација Инџет хөвөл тухәс университет» ФПАВУ Педагогика шкулә, Уссурийск хули, Раççей Патшаләхә.

^a  ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5921-0801>, e-mail: tomilov05@mail.ru^b  ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2798-2342>

Аннотаци: Статьяра «компетенци» тата «компетенциләх» ўнлавсene уйәрнә май «пультаруләх» тата «ҫүт ҫанталәк пани» ўнлавсем хушшинчи уйрәмләх пирки түрлөтү тунә. Авторсен шухашшепе, предметсene пәлнин шайә уйәрм субъекта ун пультаруләхә енчен хак параты. Ҫакә шкул ачисен вәренү материалне ёша хурас каләпашшепе хәвәртләхә қашнин расна пулнинче күрәнать.

Тәлгеч тәллөвә – вәренү процесс ёс тата туйам сәмәпе майлашыннине қатартасси тата ассоциацие ысыханна туйама вәрата, пурнаң опычепе усә курса ачан тыткаларапашне А.Н.Веракс метафорисемпе витәм күме май пуррине

ёнентересси. Автор палäртнä тäрäх, аchan компетенцилëх вäl – аchan ытти ачасемпе хутшäннä чух (коллективра) палäракан сут çанталäк пахалäхë: шкул ачи вäl – вёренүу процесён уйрäm çынпа коллектив хутшäнвëнче çитэннë субъекчë; активлäх аchan ўшра атalanакан шухäшлавëпе туйämne витëм күрет. Çавäнпа педагог умëнче аchan ас-тän вайёпе туйämne килёшүллë ыыхантарма меллë формäсене тупас задача тäрать. Аchan пултарулäх ытти ачасемпе хутшäннä чухне палäрсан – ўнаçлäх пулнипе пулманин енчен уйрäm субъекта мар, коллектива хакламалла. Ёсре Б.Н. Теплов сут çанталäк панине вёренёве хутшäнакансен пётмёшлëе пултарулäхë пулать, çав пахалäх вёренү шайне ўстерет е чакарать тесе пähхине аса илтернë. *Пётмёшлëре* çырнä тäрäх, шкулчченхи тата шкулän кёсн класс ўсемёнче инсëтрен витëм күрекен форма юмах пулса тäрать, каярахпа вара – проект ёсё. Проект ёсё аchan ас-тänнëнче пултарулäх метафорине çаврэнса вырнашыть. Çавна май учитель аchan туйäm атalanäвне тёрёслесе тäма, кирлë пек атalanтарма пултарать.

Тëп сäмäхсем: туйäm, коллектив субъекчë, пултарулäх, сут çанталäк пани, туйämлä интеллеккт, проект ёсё-хëлë.

Цитаталама: Томилов В.А. Çут çанталäк пани – педагогикäн кäткäс ыйтäвë / В.А. Томилов, М.М. Кривенко // *Вёренү атalanäвв.* – 2020. – № 2 (8). – С. 43-48. DOI:10.31483/r-75077.

Постановка проблемы

Современное общество, ориентированное на развитие цифровой экономики, в рамках которой приобретает значение *одаренность* и ее формирование средствами образовательного процесса с непосредственным участием самих школьников. Российская школа реализует положения по работе с одаренными учащимися, представленными в Федеральной целевой программе «Дети России», которая включает в себя подпрограмму «Одаренные дети» (1996 г.). Разработаны также «Рабочая концепция одаренности» (2003 г.), Приоритетный национальный проект «Образование» (2005 г.), Указ Президента РФ «О мерах государственной поддержки талантливой молодежи» и Постановление Правительства РФ «О премиях для поддержки талантливой молодежи» (2006 г.), Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» (2009–2013 гг.), Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (2010 г.), а также программы работы с одаренными детьми региональных, областных, городских уровней: Москва, Ярославль, Саратов, Екатеринбург, Ростов, Тамбов, Челябинск, Новосибирск, Ханты-Мансийск, Владивосток и др.). Также на государственном уровне выдвинута задача подготовки научных кадров, создания и реализации программ для работы специалистов с одаренными детьми по их выявлению и развитию, расширения сети образовательных учреждений, учреждений дополнительного образования, которые учитывают различные потребности одаренных детей [1, с. 6]. Изучение результатов исследований отечественных и зарубежных ученых позволяет отметить, что, с одной стороны, нет еще ясного понимания одаренности и условий ее развития. Одаренность, как правило, признается результатом сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного процессом деятельности ребенка (игровой, учебной, трудовой), когда значение придается собственной активности [2, с. 104]. В этом случае речь может идти об эмоциях, точнее – о факторах, влияющих на поведение под влиянием эмоций; в целом об *эмоциогенных условиях* внутреннего (организм) и внешнего (среда) характера, о механизме (структуре) их взаимосвязи. Влияние на поведение проявляется в том, что в таких условиях и формируется *привычка* к определенному поведению как связанное с какой-либо *потребностью* (мотив). С другой стороны, деятельность и участники – это социокультурная среда, в которой взаимодействие с другими имеет, как

правило, неодинаковые результаты (успешно/неуспешно). Отсюда и способности важны, и условия *успешного* (эмоциогенного) их проявления.

По Б.М. Теплову, способностями называются не всякие индивидуальные особенности, а лишь имеющие отношение к успешному выполнению какой-либо деятельности или многих деятельности. При этом под способностями в жизни понимаются индивидуальные особенности, которые не сводятся к наличием навыкам, умениям или знаниям, но могут объяснить легкость и быстроту их приобретения. Понятие «врожденный», или «прирожденный», «природный», «данный от природы» очень часто связываются со способностями, но имеется в виду не врожденность самих способностей, а лежащих в основе их развития задатков. В свою очередь, переход от отдельных способностей к вопросу о возможности выполнения человеком той или иной деятельности осуществляется через такое понятие, как «одаренность» – качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего/меньшего успеха в выполнении деятельности. Своеобразие понятий и «одаренность», и «способность» заключаются в том, что свойства представлены с точки зрения тех требований, которые предъявляются к ним практической деятельностью. Можно говорить не об одаренности вообще, а об одаренности к чему-нибудь, к какой-нибудь практической деятельности [3, с. 54–56]. В современных исследованиях авторы рассматривают *одаренность* как психофизическое свойство личности, как психогенетическое качество, как высокий уровень интеллекта, умственных способностей, как совокупность мышления и когнитивных функций (в этом случае выделяют набор общих и специфических способностей; креативность, или творчество, высокого уровня). Из анализа их результатов сделан вывод, что в качестве средств формирования одаренности школьника в процесс обучения можно рассматривать авторские программы, которые разработаны с учетом всех существующих моделей развития одаренности; специализированные системы задач, охватывающие основные предметные области, а также позволяющие корректировать процесс обучения в зависимости от достигаемого школьником уровня; реализация индивидуальных образовательных траекторий в рамках учебных занятий; постоянный мониторинг знаний и одаренности школьников в предметной области при построении образовательных траекторий; создание условий для проявления школьниками одаренности на максимально возможном уровне за счет

работы в динамичных малых группах; самостоятельная работа с использованием дистанционной поддержки со стороны преподавателя; наличие программной и материально-технической базы для очного и дистанционного обучения школьников [4]. Представляется, что в этом случае не в полной мере раскрывается познавательный потенциал, связанный с пониманием *одаренности* Б.М. Тепловым, а именно проявление ее *временных (скоростных) особенностей*, раскрывающих в ученике потенциал его *динамической одаренности*.

Методология исследования

В современной начальной школе и в учебной работе с дошкольниками зафиксирован элемент, который можно определять, как преодоление ситуаций неопределенности с освоением ее нового содержания, с переходом от неизвестного в известному. Преодоление неопределенности в этом случае достигается через освоение нового содержания, *возникающего в процессе познавательной деятельности* субъекта с использованием символических форм и обращение к образным средствам презентации предметного содержания, когда применяются следующие понятия – это «*фигуративный образ*», «*метафора*», «*символ*» и других, актуально разграничивается и знаковое, и символическое. Вместе с этим решается проблема отбора содержания и анализа ресурсов хода оптимизации образовательного процесса, прежде всего в начальной школе и при обучении детей дошкольного возраста [5, с. 3–4]. Представляется важным факт обращения к понятию «*метафора*» как *ключевой единице, в которой происходит репрезентация материала* [6, с. 117]: здесь может выражаться жизненный опыт всех участников образовательного процесса в контексте его индивидуального содержания, что предполагает переход к процессу обобщения в форме значения, или ценности, уже совместной (группы) деятельности учащихся.

Внимание исследователей к метафоре вызвано тем, что она имеет самое прямое отношение к вполне определенной реальности, точнее к тому значению, которое находится за метафорой. В этом случае метафора предстает уже не как средство привлечения внимания к аспектам речевого высказывания, а сама уже демонстрирует способность выражать *фундаментальные отношения* для людей, мышления и сознания человека [6, с. 257–257], что впервые было представлено в *сократовских рукописях* Платона. Известно, что как аспект речевого общения метафору предложил рассматривать определять Аристотель, впервые давший ее понимание.

Аристотель указал, что основой метафоры является принцип подобия или сходства, сама метафора представляет собой своеобразную замену слов, которая совершается на уровне лексики. В связи с этим она была отнесена к поэтике и риторике, то есть за пределы логики и воспринималась в качестве ненужного украшательства речи, порождающего лишь ошибки и недоразумения [7, с. 113]. Но прежде были Сократ и Платон, а в их рассуждениях уже представлен такая метафора как *одаренность*. Начало положил Сократ, обратив-

ший внимание на существование человека, которого древние греки стали признавать *одаренным*.

По Сократу, *одаренный* человек имеет *хорошие способности*, а их признаки – *быстрое усвоение* предмета, который его занимает, *запоминание* выученного и *интерес ко всем знаниям*, обеспечивающих ему успех «...во всякой профессии, будет ли то земледелие или общественная деятельность, хозяйство или военное дело»; поэтому всем, кто обращался за советом при выборе работы, Сократ говорил: «...надо браться за дело, которое тебе по силам; а которое не по силам, того надо избегать» [8, с. 69, 114, 260]. В «*работе по силам*» (Сократ), или в такой, которая является успешной (метафора), выражается нечто выходящее за рамки, предложенные Аристотелем; и, вероятно, соотносится с критикой Платона. При совместной работе уже в наши дни – в условиях разделения труда – ее участники становятся соразмерными (гомогенными) несопоставимыми (гетерогенными) по отношению друг другу (метафора), а также возникает и механизм (структуря) «*перехода*» системы с ее неоднородными (гетерогенными) элементами в систему с однородными (гомогенными) элементами – это автодинамический режим для трансформации дискретности в целостность на условиях, не обязательно для ее участников *эффективных*. На примере законов для города-государства (полиса) Платон отмечает, что устанавливаются законы с тем, чтобы они были полезными и в последующие времена, что можно назвать «*будущее*» [9, с. 234]. При этом обращался к метафоричности языка, а это в дальнейшем («*будущее*») позволило метафора рассматривается и виде символического языка, в течение многих лет использовавшегося в обучении. Известно, что восточные мудрецы советовали: чтобы узреть истину, смотреть на мир «*повседневными глазами*». Мосты между учеными древности и современности наводит К. Юнг, подчеркивая: в метафоры облекаются сами архетипы – *метафорические прототипы*, представляющие многочисленные этапы эволюции человечества. Для духа *архетипы* являются тем же самым, что органы для тела. Однозначен в выводах и Ш. Копп, который в книге «*Гуру: метафоры от психотерапевта*» (1971) выделяет в метафоре виды познания – рациональное, эмпирическое, метафорическое, признавая: последнее расширяет возможности предыдущих и даже вытесняет их. Метафорическое познание не зависит на напрямую от логических рассуждений и не нуждается в проверке точности своего восприятия уже в силу того, что понимать мир метафорически – значит улавливать на интуитивном уровне ситуации, в которых опыт приобретает символическое измерение, а человеку открывается множество сосуществующих значений, придающих друг другу дополнительные *смысловые оттенки* [10, с. 8–9, 11–13]. Аналогично поступает и Платон, обращая внимание на состояние «*Государства*», или «*Большого человека*», граждане которого не придают значение такому значимому свойству, как *соподчиненность* целого.

В частности, Платон замечает: ведь и тело, в котором либо длина ног, либо величина других членов нару-



шает меру, не просто безобразно: когда всем его частям приходится работать сообща, оно то и дело, переживает *переутомление и судороги*, становится неустойчивым и падает, оказываясь для себя и причиной неискончаемых бед [9, с. 495]. Если «Государство» состоит из лиц, различающихся степенью *одаренности*, они действуют с разной *скоростью*; при совместной (группа) работе, оказывая друг на друга воздействие, ощущают, что «...всякое противное природе воздействие, оказываемое... с большой силой, болезненно»; и, вызывая у людей *страдание*, стимулирует сочетания элементов, существенное для возникновения *единообразного движения*, а сама же однородность обретает причастность к движению. С другой стороны, «...внутри того, что однородно, движения быть не может», а причина отклонения от однородного – неравенство [9, с. 457, 446, 462, 463, 466, 470, 492]. Если неравенство (одаренность) дается от «природы», тогда средством достижения *единообразного движения*, устранения *переутомления* и состояния *судороги* (болезненность) становится пропорция, или *соподчиненность*. Иными словами, к достижению соподчиненного движения частей «Государства», как и органов Большого человека, относятся и *метафорические ресурсы*, и их основание – *метафорическое сознание*, для которого существенно «быстрое усвоение», «движение внутри однородного и неоднородного», как и «воздействие с болезненной силой», «единообразное движение», «соподчиненные части целого» как ресурсы *прогнозной функции*, обусловленной тем, что причина неискончаемых бед – выход за *пределы* своих возможностей [9, с. 453, 495]. Здесь метафора предстает как отражение *динамической реальности*.

В работе с детьми дошкольного возраста и в начальной школе *пределы* поведения детей в процессе обучения соотносятся с *одаренностью*, понимаемой в контексте выводов Б.М. Теплова при построении *познавательной ситуации*.

Активность ученика в познавательной ситуации, которая характеризуется неопределенностью, заключается в опытной фиксации свойств в форме тех или иных метафор. Выбирая интерпретацию, субъект приобретает возможность интерпретации значений, что позволяет ему организовывать познавательную активность в условиях неопределенности [5, с. 6]. Для ученика его активность – это способ развития *творческой одаренности*, позволяющий учителю управлять ее развитием. Важна и активность учителя по формированию *одаренности* всех учащихся – проблема, в отечественном образовании связанная с постановкой компетентностного подхода, в рамках которого предмет дискуссии – понятия «компетенция» и «компетентность» как отражение статических и динамических задач в образовании.

Гипотеза: представление об одаренности, связанное с суждениями Сократа, имеет в виду *скорость* и *объем* учебного материала, а его усвоение отличает уже одного ученика от другого. Актуальны «легкость и быстрота» (Б.М. Теплов), то есть процесс усвоения предметных умений и навыков (компетенций). Процесс является *линейным* (причинно-следственным) и не

принимает во внимание опыт учащихся, состоящий из взаимодействий друг с другом. Решаются статические задачи по формированию уровня *компетенций*. Напротив, в выводах Платона уже представлена *динамика*, когда характер изменения определяется *ситуацией* с участием человека, в наши дни в школе – с участием учеников, а их состав (группа) определяет результат как успешный/неуспешный. Правомерно иметь в виду коллективного субъекта (класс), «одаренность» – качественно своеобразное сочетание способностей состава учеников, от чего зависит сама возможность достижения большего/меньшего успеха в выполнении взаимодействия или их деятельности (Б.М. Теплов). Задача в том, как развивать *одаренность* учеников, чтобы они становились его участниками, как гомогенной (однородной) системы. Решение задачи – нелинейный процесс, учитывает различие и способностей, и жизненного опыта учащихся, которых тем не менее сближает цель – достижение (развитие) уровня *компетентности*. При этом средство ее достижения (решение задачи) – формирование ассоциативного, или *метафорического*, мышления средствами учебного процесса, например, как и *игровой*, так и *проектной*, включая и ИТ-ресурсы, *формах*.

Лежащие в основе компетентностного подхода два ключевых понятия – «компетенция» и «компетентность» еще не имеют однозначного определения, как и характеристика отношений, возникающих между ними [11, с. 5], которые или отождествляются, или дифференцируются. В первом варианте *компетенции* – сферы отношений, существующих между знанием и действием в практике, а компетентностный подход в образовании нацелен на усиление его практической направленности. Второй вариант соотношения понятий «компетенция – компетентность» был сформирован в Америке (в 70-е годы) в контексте предложенного Н. Хомским в 1965 г. понятия «компетенция» применительно к теории языка: проводится фундаментальное различие между компетенцией, или знание языка говорящим – слушающим, и *употреблением* – это уже реальное использование языка в конкретных ситуациях, когда *употребление* становится актуальным проявлением компетенции как связанной с мышлением, реакцией на использование языка, с на-выками и т. д., точнее – с говорящим и его жизненным опытом. Н. Хомский, с одной стороны, опирается на противопоставление Ф. де Соссюром языка и речи; с другой – призывает вернуться к гумбольдтовской концепции скрытой компетенции как *системы порождающих процессов*. Хотя понятия «компетенция» и «компетентность» по-прежнему содержательно еще в наши дни не определены [12, с. 12–16, 17], в литературе по педагогике *компетенция* считается конечным результатом образования, а *компетентность* – компетенцией в действии [13, с. 14]. Формирование *компетенций* учащихся в учебном процессе можно связывать с аристотелевским способом мышления, а ту *систему порождающих процессов*, внимание к которой привлекает Н. Хомский, отнести к галилеевскому способу мышления, отражающему динамику процесса связи языка и *речевой деятельности* у Ф. де Соссюра [14, с. 49–53]. Если язык –

это коллективный продукт, мир *значений* (ценности), то речевая деятельность – это метафорическое пространство рождения значимостей (смыслов), напрямую, или повседневно, связанных с различными *потребностями* (мотивы). Например, в наши дни необходимы (значения) инновационные люди, а метафорическое пространство – становление *лидера* (смысл, значимость) как индивидуального (человек), так и совокупного (регион). В этом случае мотив становления *лидером* и метафоричен, и ассоциативен с точки зрения мышления, а его формирование уже должно начинаться с использованием и проектной формы, и уже в школе.

Вывод

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что *одаренность* – это свойство *социального (коллективного) субъекта*, и оно проявляется в процессе взаимодействия между людьми, повышая его эффективность. Способность быть одаренным должна формироваться уже в школе, а средства этого процесса могут становиться предметом дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Яковлев Е.В. Одаренность как педагогический феномен / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2011. – №2. – С. 5–17.
2. Андреева Н.Ю. Одаренность учащихся и ее развитие в условиях образовательного процесса // Научно-теоретический журнал. – 2011. – Вып. 3(8). – С. 104–108.
3. Теплов Б.Н. Способности и одаренность // Вестник практической психологии образования. – 2012. – №4(33). – С. 54–57 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/files/89752/vestnik_psyobr_2012_n4.pdf
4. Павлова Е.С. Теоретико-методологические основы формирования одаренности / Е.С. Павлова, Т.К. Смыковская // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7122>
5. Веракса А.Н. Символическое опосредствование познавательной деятельности дошкольников и младших школьников: Автoref. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2014. – 38 с.
6. Веракса А.Н. Символическое опосредствование познавательной деятельности дошкольников и младших школьников: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2014. – 370 с.
7. Сорокоумова Е.А. Метафора как культурный и психологический феномен / Е.А. Сорокоумова, Д.С. Фадеев // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – №8 (часть 1) – С. 113–115 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=5650>
8. Ксенофонт. Воспоминания о Сократе. – М.: Наука, 1993. – 379 с.
9. Платон. Собрание сочинений в 4 т. Т. 3. – М.: Мысль, 1994. – 654 с.
10. Миллс Дж. Терапевтические метафоры для детей и «внутреннего ребенка» / Дж. Миллс, Р. Кроули. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – 144 с.
11. Шишкин Ф.Т. Компетенция и компетентность как ключевые понятия компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://reftop.ru/kompetenciya-i-kompetentnoste-kak-klyuchevie-ponyatiya-kompete.html>
12. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://booksee.org/book/526295>
13. Щукин А.Н. Компетенция или компетентность. Взгляд методиста на актуальные проблемы лингводидактики // Русский язык за рубежом. – 2008. – №5. – С. 14–20.
14. Фердинанд де Соссюр. Труды по языкоznанию. – М.: Прогресс, 1977. – 695 с.

References

1. Yakovlev, E. V., & Yakovleva, N. O. (2011). Odarennost' kak pedagogicheskii fenomen [Giftedness as a pedagogical phenomenon]. Contemporary Higher Education: Innovative Aspects, 2, 5-17.
2. Andreeva, N. Yu. (2011). Giftedness of Pupils and Its Development in the Conditions of Educational Process. Scientific and Theoretical Journal, 3(8), 104-108.
3. Teplov, B. M. (2012). Abilities and Talents. Bulletin of Practical Psychology of Education, 4(33), 54-57. Retrieved from https://psyjournals.ru/files/89752/vestnik_psyobr_2012_n4.pdf
4. Pavlova, E. S., & Smykovskaya, T. K. (2012). Theoretical-Methodological Foundations of Forming Gifted. Modern Problems of Science and Education, 5. Retrieved from <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7122>
5. Veraksa, A. N. (2014). Simvolicheskoe oposredstvovanie poznavatel'noi deiatel'nosti doshkol'nikov i mladshikh shkol'nikov: Avtoref. dis., 38. Moscow.
6. Veraksa, A. N. (2014). Simvolicheskoe oposredstvovanie poznavatel'noi deiatel'nosti doshkol'nikov i mladshikh shkol'nikov., 370. Moscow.
7. Sorokoumova, E. A., & Fadeev, D. S. (2014). Metafora kak kul'turnyi i psikhologicheskii fenomen. International Journal of Applied and Fundamental Research, 8 (part 1), 113-115. Retrieved from <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=5650>
8. Ksenofont. (1993). The Memorabilia: Recollections of Socrates., 379. Mowcow: Nauka.
9. Platon. (1994). Collected Works in Four Volumes. Volume 3., 654. Moscow: Mysl'.
10. Mills J.C., Crowley R.J. (2000). Therapeutic Metaphors for Children and the Child Within., 144. Moscow: Nezavisimaya firma "Klass".
11. Shishkin, F. T. Competency and qualification as the key concepts of competency-based approach in education. Retrieved from <http://reftop.ru/kompetenciya-i-kompetentnoste-kak-klyuchevie-ponyatiya-kompete.html>

12. Zimnyaa, I. A. Key competencies as a result-oriented basis of the competency approach in education. Retrieved from <https://booksee.org/book/526295>
13. Shchukin, A. N. (2008). Kompetentsiya ili kompetentnost': vzglyad metodista na aktual'nyu problemu lingvodidaktiki [Competency or competence. Methodist view on the actual problem of linguodidactics]. Russkiy yazyk za rubezhom, 5, 14-20.
14. Ferdinand de Saussure. (1977). Trudy po iazykoznaniiu., 695. Moscow: Progress.

Информация об авторах

Томилов Владимир Анатольевич –
канд. филос. наук, доцент,
и. о. заведующий кафедрой
Школы педагогики ФГАОУ ВО
«Дальневосточный федеральный
университет», г. Уссурийск,
Российская Федерация
Кривенко Маргарита
Максимовна – студентка Школы
педагогики ФГАОУ ВО
«Дальневосточный федеральный
университет», г. Уссурийск,
Российская Федерация

Information about the authors

Vladimir A. Tomilov – candidate
of philosophic sciences, associate
professor, acting head of the
department of the School of
Pedagogy of FSAEI of HE “Far
Eastern State University”, Ussuriysk,
Russian Federation
Margarita M. Krivenko – student
of the School of Pedagogy of
FSAEI of HE “Far Eastern State
University”, Ussuriysk, Russian
Federation

Авторсем үзүүлэгчүүдийн

Томилов Владимир Анатольевич –
философи яслалхын к-чэ, доцент,
АВ «Федерацин Инсэт хэвэл тухац
университетчэ» ФПАВУ Педагогика
шкулён кафедра пүслэхэн ёсне туса
пыраканэ, Уссурийск хули, Рацэй
Патшалахэ
Кривенко Маргарита
Максимовна – АВ «Федерацин
Инсэт хэвэл тухац университетчэ»
ФПАВУ Педагогика шкулён
студентки, Уссурийск хули, Рацэй
Патшалахэ