

Министерство образования и науки Российской Федерации
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

**КРЕАТИВНОСТЬ
КАК КЛЮЧЕВАЯ
КОМПЕТЕНТНОСТЬ
ПЕДАГОГА**

МОНОГРАФИЯ

Ярославль
2013

УДК 159.922
ББК 88.40
К 79

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00739а

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор,
главный научный сотрудник Института психологии РАН

Знаков Виктор Владимирович;

доктор психологических наук, профессор, председатель Российского отделения
Международного совета практических психологов, заведующий кафедрой
Петербургского Государственного Университета Путей Сообщения

Ситников Валерий Леонидович

К 79 Креативность как ключевая компетентность педагога. Монография / Под ред. проф. М.М. Кашапова, доц. Т.Г. Киселевой, доц. Т.В. Огородовой. Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. – 392 с.

ISBN 978-5-91722-159-5

В монографии обсуждаются теоретические и практические аспекты диагностики креативной компетентности педагога, психологическая структура компетентности и процесс ее формирования. Авторы анализируют состояние проблемы творческих способностей педагогов в отечественной и зарубежной науке. Установленные в ходе комплексного исследования взаимосвязи между теоретическими построениями и идеями, предложенными практикой, позволили разработать теоретико-методологические основы процесса формирования у педагога профессиональной креативности; определить сущность, структуру, функциональные характеристики, критерии и уровни сформированности профессиональной креативности; выявить основные тенденции, принципы и условия эффективного формирования у педагогов профессиональной креативности; предложить и апробировать технологическую стратегию формирования профессиональной креативности на послевузовском этапе; разработать научно-методические рекомендации по организации творчески развивающей образовательной среды, обеспечивающей развитие творческого мышления воспитанников и обучающихся на каждой ступени образования.

Монография адресована студентам, педагогам, руководителям образовательных учреждений и всем интересующимся проблемами современной психологии образования и творчества.

SYNOPSIS

The monograph looks into theoretical and practical aspects of diagnosing the creative competence of teachers, as well as the psychological aspect of the teachers' creative abilities in Russian and foreign science. The interrelationship between theory and ideas suggested by practice, discovered in the course of complex research, allowed for working out theoretical and methodological basics of forming professional creativity of teachers; defining the essence, structure, functional characteristics, criteria and levels of formed professional creativity; finding out basic tendencies, principles and conditions for the efficient formation of professional creativity of teachers; putting forward and testing a technological strategy of forming professional creativity at the post-university stage and working out scientific-methodical recommendations for organizing creative and developing educational medium, to provide for the development of creative thinking of students at every stage of education.

The monograph is meant for students, teachers and heads of educational institutions, as well as people interested in modern psychology issues of education and creativity.

© М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева, Т.В. Огородова, 2013
© ИПК «Индиго». Издательство, 2013

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
PREFACE	14
ЧАСТЬ 1. Теоретико-методологические основы исследования и формирования креативной компетентности педагога	23
1.1. Социальный заказ на творчество: проект или реальность?	40
1.2. Абнотивность педагога как средство формирования креативности	43
1.3. Креативная компетентность в структуре профессиональной деятельности педагога	58
1.4. Акмеология профессионального мышления субъекта: психологические основы творческих состояний	73
ЧАСТЬ 2. Эмпирические исследования креативной компетентности педагога	95
2.1. Инструментарий для оценки и формирования креативной компетенции педагога	95
Опросник для диагностики креативной компетентности педагога	103
2.2. Творческие способности в контексте исследования креативной компетентности педагогов	109
2.3. Исследование вербальной креативности педагога с использованием теста «Многозначные слова»	134
2.4. Педагогическое мышление, креативность и метапознание у педагогов вузов и средних общеобразовательных школ	140
2.5. Акмеологические творческие и мотивационные предпосылки становления ученого	150
ЧАСТЬ 3. Практический опыт применения результатов исследования креативной компетентности педагога	168
3.1. Технология формирования креативной компетентности педагогов	168

3.2. Эмпирические основы развития потенциальной одаренности обучающихся и креативной компетентности педагогов через научно-исследовательскую деятельность и прикладное изотворчество	172
3.3. Личностно-профессиональное развитие преподавателей иностранных языков: контент-анализ публикационной активности	191
ЧАСТЬ 4. Рекомендации по формированию креативной компетентности педагогов	211
4.1. Практические рекомендации по тьюторскому сопровождению педагогов для развития креативной компетентности	211
4.2. Креативная компетентность в научном руководстве и соруководстве исследовательской деятельностью обучающихся	239
4.3. Методические алгоритмы содействия развитию креативной компетентности педагогов через создание системы выявления и сопровождения одаренных обучающихся в школе	260
4.4. Комплексный подход к формированию и развитию креативной компетентности педагогов высшей школы: совершенствование творческого профессионального мышления при решении педагогических проблемных ситуаций (контекстное обучение)	291
4.5. Развитие креативной компетентности учителей музыки в системе повышения квалификации	327
Библиография	349
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	386

ПРЕДИСЛОВИЕ

В последние годы в отечественной психологии возрос интерес к вопросам оценки и формирования творческого мышления, профессиональной креативности. Актуальность данной проблемы определяется изменениями, произошедшими в современной России. В создавшихся условиях повысились требования к таким качествам личности, как открытость новому опыту, умение находить решения в нестандартных ситуациях, творческое отношение к действительности. В связи с этим перед образованием ставятся новые и особо важные задачи, одной из которых является воспитание и обучение, способствующее полноценному развитию личности, ее творческих устремлений, адаптации человека к различному окружению, динамично меняющейся социально-экономической ситуации. Для того чтобы добиться данной цели, необходимо, чтобы сам педагог обладал всеми вышеназванными характеристиками творческой личности. В связи с этим в качестве прикладной задачи для педагогической психологии встает вопрос о формировании творческих способностей в педагогической деятельности, креативной компетентности педагога.

Креативность в структуре профессиональной компетентности отражает творческие достижения педагога на разных этапах профессиональной деятельности и понимается как способность к созданию новых профессиональных продуктов и высоких результатов деятельности за счет реализации креативных способностей личности. Характеристиками креативного продукта педагогической деятельности преподавателя вуза, учителя, воспитателя детского сада являются необычность, новизна, полезность принимаемых решений, а также в целом продуктивность педагогической деятельности, выражающаяся в оптимальной организации деятельности с учетом минимизации энергозатрат.

В связи с этим обнаруживается принципиальное противоречие между имеющейся системой профессиональной подготовки кадров педагогов (ориентированной преимущественно на формирование специальных знаний, алгоритмов решений, отработанных технологий) и необходимостью разработки образовательно-управленческих методов, обеспечивающих становление и реализацию готовности педагога к творческому мышлению, принятию решений в ситуациях повышенной неопределенности и ответственности, т.е. всех основных элементов

компетентности в отношении собственной профессиональной креативности. Все эти аспекты, востребованные современной педагогической деятельностью, с особой остротой выявляют актуальность проведения исследований, посвященных развитию профессионализма и профессиональной креативности в структуре компетентности педагога, разработки различных психологических моделей достижения педагогами профессионального и творческого подъема в своей деятельности. Именно эти задачи решал авторский коллектив; результаты комплексного исследования, посвященного различным аспектам диагностики и формирования креативной компетентности педагогов различных образовательных учреждений, представлены в данной монографии.

Профессиональная креативность до настоящего времени не изучалась, но существуют исследования, находящиеся «рядом», около данной проблематики. К ним можно отнести как труды, посвященные изучению творческого мышления (Д. Гилфорд, Е. Торренс, М. Воллах, С. Медник, Я.А. Пономарев, Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, А.М. Магюшкин, В.Д. Шадриков, В.И. Панов, М.М. Кашапов, А.В. Карпов и др.), так и работы, анализирующие и углубляющие понятие «компетентность» (А.Л. Журавлев, Н.Ф. Талызина, Р.Х. Шакуров, А.И. Щербаков, Л.А. Петровская, А.К. Маркова, Дж. Равен и др.). Усиливается интерес исследователей к выявлению механизмов и закономерностей саморегуляции психических состояний профессионала в различных условиях деятельности (Л.Г. Дикая, В.И. Моросанова, А.О. Прохоров, Т.Л. Крюкова и др.), что является особенно востребованным в процессе актуализации творческого потенциала личности. Тем не менее, хотя существует потребность в формировании профессиональной креативности, тем не менее механизмы формирования, динамика становления не изучены, критерии оценки эффективности образовательно-формирующего процесса не разработаны. Недостаточно разработан также и диагностический комплекс по оценке творческого потенциала, без которого говорить о компетентности в этой области нельзя.

Анализ литературы о роли взрослого в процессе формирования творчества (Д.Б. Богоявленская, В.И. Панов, А.Н. Воронин, Н.М. Гнатко, В.Н. Дружинин, Г.В. Ожиганова, Н.В. Хазратова, Е.Л. Яковлева и др.) позволяет говорить о неоднозначности результатов, полученных в этих исследованиях. Исследователями определена роль образца креативного поведения для развития креативной личности (Н.В. Хазратова) и подражания ему как механизма становления креативности (Н.М. Гнатко), обоснована регламентирующая роль креативного об-

разца; определены критерии креативного поведения взрослого как образца, а также особенности поведения учителя по отношению к ученику (Г.В. Ожиганова). В то же время за рамками исследований остался вопрос о профессиональной креативности. По нашему мнению, на любом этапе образования с целью развития творчества необходимо решать проблемы: распознавания способности к творческому мышлению субъектов образовательного процесса (педагога и воспитанника); стимулирования внутренней мотивации к процессу творчества; воспитания ценности творчества; создания среды, обеспечивающей высвобождение творческого потенциала субъектов образовательного процесса. Актуальность исследования определяется, во-первых, теоретической неоднозначностью и размытостью понятийного аппарата, во-вторых, отсутствием логически обоснованной и завершенной концептуальной модели профессиональной креативности, в-третьих, неразработанностью механизмов функционирования и средств формирования данного психологического качества.

Проблема профессиональной креативности практически не изучена. И хотя большинство психологов – специалистов в области педагогической деятельности указывают на творчество как сущность педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, Г.С. Сухобская, Ю.Н. Кулюткин, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Л.М. Митина, М.М. Кашапов и др.), профессиональная креативность является проблемой, недостаточно исследованной ни на теоретическом, ни на практическом уровне. Подчеркнем, что специфика педагогического творчества во многом определяется спецификой педагогической деятельности, «объектом» которой выступает ребенок как субъект жизнедеятельности. То есть «объект» педагогической деятельности активен, изменчив, избирателен в принятии или непринятии оказываемого на него влияния. Поэтому говорить о профессиональной креативности вне взаимосвязи с творчеством, творческим мышлением ребенка не совсем справедливо.

В разных подходах выявляются различные пути формирования творческих способностей: посредством развития умственных способностей (Дж. Рензулли, Р. Стернберг, Л.А. Венгер, Л.А. Парамонова), тренингов продуктивного воображения (Е. Торренс, А.М. Страунинг, Э. Де Боно, Дж. Гордон, А. Осборн и др.), создание условий для проявления творческих способностей (К. Роджерс), снятие регламентации и представленности креативных образцов (В.Н. Дружинин, Н.В. Хазратова), создание единства предметно-развивающей среды и содержательного общения взрослых с детьми (С.Л. Новоселова).

Тренинги по развитию творческого мышления все больше подвергаются критике как процессы лишь внешние, предполагающие только локальные воздействия (Ф. Барон, Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, А. Маслоу). Путь создания каких-либо «специальных» образовательных учреждений для одаренных детей – также не бесспорен. Барьерами для реализации творческих способностей могут стать чрезмерные ожидания взрослого, работа «блока способностей без опоры на личностные смыслы» (О.М. Дьяченко), внешние относительно деятельности мотивы (мотивы достижения, одобрения) (Д.Б. Богоявленская). В формирующем эксперименте, проведенном авторами данной монографии, акцент делается на работу в массовых, обычных образовательных учреждениях, на деятельность педагога в условиях типовых программ воспитания и обучения детей.

Проблема проведения теоретического анализа творческого решения проблемных ситуаций неразрывно связана с созданием и проверкой измерительных процедур. Основу таких процедур составляет разработанная М.М. Кашаповым и др. схема психологического анализа решения педагогических проблемных ситуаций. В монографии читатели найдут разработанные авторами методики для диагностики и оценки уровня сформированности креативной компетентности педагога.

Научная новизна исследований, представленных в монографии, заключается в разработке концептуальной модели и технологии формирования профессиональной креативности педагога. Инновационным является лонгитюдное исследование динамики и взаимосвязи различных компонентов творческого мышления. Полученные в исследовании данные позволили существенно дополнить представления о природе становления творческого мышления и факторах, способствующих и препятствующих развитию личности по творческой модели, были выявлены структурные характеристики и профессиональные смыслы такого феномена, как профессиональная креативность, и основные условия ее формирования и развития на послеузовском этапе. Результаты исследования имеют практический выход как на диагностику и коррекцию развития ребенка, так и на профессионализацию педагога.

В первой части **«Теоретико-методологические основы исследования и формирования креативной компетентности педагога»** Т.Г. Киселевой и М.Л. Зуевой проанализированы личностно ориентированный, деятельностный, ЗУНовский и компетентностный подходы в педагогике и психологии, дано обоснование методологической

платформы для организации исследования и формирования креативной компетентности педагогов на основе компетентностного подхода, который нормативно закреплён в руководящих документах системы образования. Авторами дано теоретическое и операциональное определение понятий «компетентность» и «компетенция», что положено в основу дальнейших эмпирических исследований. Кроме того, сформулировано авторское определение «креативная компетентность», на основании теоретического анализа обозначены её структура и уровни. Предпринята попытка соотнесения уровней и компонентов креативности педагога и творческих способностей учащихся.

В главе 1.1 Е.В. Коточиговой **«Социальный заказ на творчество: проект или реальность»** рассматривается вопрос социального заказа на творческую личность для современной сферы образования. На основе анализа ряда документов устанавливается проблема неоформленности заказа на креативную компетентность педагога.

В главе 1.2 **«Абнотивность педагога как средство формирования креативности»** М.М. Кашаповым поставлен вопрос о существовании важной характеристики творческого профессионального мышления преподавателя, которая помогает ему в развитии креативности обучаемых. Данная мыслительная способность существует как особое комплексное интеллектуальное качество учителя, проявляющееся в умении найти в каждом обучающемся особенности, которые помогут ему творчески развиваться. Исследование данного качества позволило установить, что его наличие особенно необходимо для формирования творческого мышления профессионалов, оказывающих влияние на образовательную политику учебного заведения. Это качество названо автором абнотивностью: оно характеризуется комплексной способностью учителя к адекватному восприятию, осмыслению, пониманию и принятию креативного ученика, способностью заметить одаренного ребенка и оказать необходимую психолого-педагогическую поддержку в развитии его творческого потенциала.

Глава 1.3 **«Креативная компетентность в структуре профессиональной деятельности педагога»** Е.В. Коточиговой посвящена актуальной проблеме профессионализма педагога, а именно креативной компетентности, под которой понимается способность к созданию новых профессиональных продуктов и высоких результатов деятельности за счет реализации творческих способностей личности. Автором проанализированы подходы к педагогической деятельности как к творческому процессу. Отмечается, что вопрос о структуре и качественных

характеристиках креативной компетентности педагога как системы изменений по-прежнему остается дискуссионным.

В.В. Козловым в главе 1.4 **«Акмеология профессионального мышления субъекта: психологические основы творческих состояний»** анализируется история и теория творчества как на уровне личности, так и как особого психического состояния. С позиции интегративной парадигмы психологии творчество описывается как ресурсное состояние сознания со специфической феноменологией.

Во второй части монографии представлены **Эмпирические исследования креативной компетентности педагога**. В главе 2.1 **«Инструментарий для оценки и формирования креативной компетенции педагога»** Т.Г. Киселевой отражены этапы и результаты исследования по созданию и валидации методики «Профессиональный дифференциал», предназначенной для изучения уровня креативной компетентности на основе самооценки испытуемого. Представлены результаты проверки критериальной валидности при сравнении с тестом «Многозначные слова», дано описание качественных особенностей испытуемых с разным уровнем креативной компетентности.

Шляпникова О.А., автор главы 2.2 **«Творческие способности в контексте исследования креативной компетентности педагогов»**, представляет результаты исследования, которые позволяют раскрыть креативную компетентность как интегральное качество личности, обуславливающее на профессиональной основе развитие творческих способностей субъектов образовательного процесса и саморазвитие собственных творческих способностей педагогов. Автор выделяет характеристики креативной компетентности, подчеркивает роль внутренней мотивации как одной из основных предпосылок для развития креативных способностей в профессиональной педагогической деятельности.

Т.В. Огородова в главе 2.3 **«Исследование вербальной креативности педагога с использованием теста «Многозначные слова»** предлагает авторскую методику исследования креативности педагога. Автором дается описание теста «Многозначные слова», разработанного для диагностики вербального компонента творческого мышления.

В главе 2.4 Ю.В. Пошехоновой **«Педагогическое мышление, креативность и метапознание у педагогов вузов и средних общеобразовательных школ»** рассмотрены ситуативный и надситуативный уровни профессионального педагогического мышления с позиции успешной реализации педагогом своих профессиональных функций.

Приведены результаты эмпирических исследований роли метапознания и креативности в функционировании профессионального педагогического мышления.

В главе 2.5 **«Акмеологические творческие и мотивационные предпосылки становления ученого»** Ю.С. Медведева и Т.В. Огородова представляют результаты исследования взаимосвязей творческих и мотивационных компонентов научно-исследовательской деятельности, подчеркивается значение этих компонентов в становлении личности молодого ученого.

В третьей части монографии описывается и анализируется **Практический опыт применения результатов исследования креативной компетентности педагога**. В главе 3.1 **«Технология формирования креативной компетентности педагогов»** Т.Г. Киселева и М.Л. Зуева представляют результаты опытно-экспериментальной работы, которая проводилась авторами в течение 2 лет с педагогическим коллективом профессионального лица, по формированию списка компетенций, в т.ч. и креативной компетенции. Система работы представляет авторскую технологию с выделением четких шагов (этапов). В главе выделены ключевые моменты и требования, обеспечивающие достижение заявленной цели. В дальнейшем данная технология апробировалась в системе повышения квалификации для педагогов общеобразовательных школ. Исползованные методики для оценки эффективности и результативности работы по формированию профессиональных компетенций педагогов, в т.ч. и креативной компетенции, показали действенность предлагаемой технологии.

В главе 3.2 **«Эмпирические основы развития потенциальной одаренности обучающихся и креативной компетентности педагогов через научно-исследовательскую деятельность и прикладное изотворчество»**, подготовленной коллективом авторов (Остапенко И.С., Крупкина Т.В., Александрова Н.И., Белякова Л.В., Иванова Е.Н., Горбачева А.Н., Усенко Е.И., Антонова О.С., Серафимович И.В.), представлен опыт общеобразовательной школы, в которой активно развиваются следующие направления развития потенциальной одаренности: профильное, научно-исследовательское (ЮНИС) и прикладное изотворчество. Авторы показывают, что параллельная работа с педагогическим коллективом и обучающимися по развитию исследовательских и креативных компетенций взаимообогащает как личность учащегося, так и педагога, способствует преодолению трудностей одаренных детей, развитию общей профессиональной компетентности педагогических кадров.

В главе 3.3 **«Личностно-профессиональное развитие преподавателей иностранных языков: контент-анализ публикационной активности»** В.И. Панова и М.В. Селезневой приведены результаты анализа различных подходов к личностно-профессиональному развитию специалиста. Если в качестве исходной предпосылки для анализа личностно-профессионального развития преподавателей высшей школы принимать их творческий потенциал, мотивацию достижений и конкурентоспособность, то, естественно, авторы выходят на акмеологический аспект этой проблемы. В качестве теоретической основы исследования использовалась дескриптивная акмеологическая модель личностно-профессионального развития субъекта труда (А.А. Деркач). Эмпирическим материалом исследования служат публикации преподавателей иностранных языков военного вуза. С помощью метода контент-анализа текстов публикаций оценивалась включенность личности преподавателя в педагогическую деятельность, рассматривалась зависимость текста публикаций от личностных и деятельностных особенностей педагога. Авторами решаются задачи определения соотношения личностного и деятельностного в личностно-профессиональной модели развития преподавателей гуманитарных дисциплин в военном вузе, определения «удельного веса» каждой категории в развитии профессионализма преподавателя. Выявлены различия в моделях личностно-профессионального развития преподавателей в зависимости от педагогического стажа, должностного статуса. С помощью корреляционного анализа делаются выводы о том, какие компоненты личностно-профессиональной модели наиболее ответственны за эффективность и успешность педагогической деятельности преподавателя.

В четвертой части монографии представлены **Рекомендации по формированию креативной компетентности педагогов.**

В главе 4.1 **«Практические рекомендации по тьюторскому сопровождению педагогов для развития креативной компетентности»** Серафимович И.В., Баранова Ю.Г., Гар М.И, Геттих О.В. анализируют одну из задач, которая привлекает внимание многих ученых и специалистов-практиков и требует для своего решения совместной работы разных специалистов: психологов, педагогов, социальных педагогов, ученых вузов, это освоение исследовательской деятельности учащимися и педагогами начальной школы. Авторы описывают практический опыт творческой группы, представляющий собой несколько последовательных ступеней (этапов) тьюторского сопро-

вождения, включающего в себя создание единого мотивационного поля подструктур образовательного учреждения: психологической, педагогической и управленческой, определение функций и задач тьюторской группы, выделение видов тьюторского сопровождения (просветительского, исследовательского и аналитическо-экспериментального), содействующих формированию и развитию креативной компетентности.

И.В. Серафимович в главе 4.2 **«Креативная компетентность в научном руководстве и соруководстве исследовательской деятельностью обучающихся»** последовательно отвечает на четыре основных вопроса, касающихся направленности составляющих креативной компетентности, выделения структуры креативной компетентности в области научного руководства и соруководства исследовательскими работами школьников, студентов, определения возможных вариантов соотношения между понятиями «креативность» и «компетентность», определения существенных характеристик креативной компетентности.

В главе 4.3 **«Методические алгоритмы содействия развитию креативной компетентности педагогов через создание системы выявления и сопровождения одаренных обучающихся в школе»** И.В. Серафимович и Е.М. Быкова описывают проект системы выявления, развития и сопровождения одаренных обучающихся в школе, существенной и составной частью которого является оказание содействия формированию и развитию креативной компетентности педагогов. В каждом компоненте системы одновременно с содействием развитию одаренности обучающихся показано содействие развитию креативной компетентности педагога.

В главе 4.4 **«Комплексный подход к формированию и развитию креативной компетентности педагогов высшей школы: совершенствование творческого профессионального мышления при решении педагогических проблемных ситуаций (контекстное обучение)»** Серафимович И.В. предложен вариант комплексного подхода к формированию и развитию креативной компетентности педагогов высшей школы через совершенствование творческого профессионального педагогического мышления при решении педагогических проблемных ситуаций. Подробно представлены практические наработки в результате контекстного обучения в решении профессиональных задач преподавателями факультета повышения квалификации, креативная компетентность в использовании творческого профессионального педагогического управленческого мышления.

В главе 4.5 **«Развитие креативной компетентности учителей музыки в системе повышения квалификации»** С.А. Томчук рассматривает проблему необходимости качественного обновления и совершенствования профессиональной подготовки учителей в системе повышения квалификации в свете модернизации отечественного образования. Автором представлена программа инновационного образовательного модуля для системы повышения квалификации «Творческий подход к проектированию педагогической деятельности учителя музыки», результатом которого является проект собственной рабочей программы учителя с учетом особенностей контингента и уровня развития учащихся в свете современных требований ФГОС.

Книга предназначена для студентов, преподавателей, практиков, руководителей, ученых и всех интересующихся проблемами современной психологии творчества в образовании.

PREFACE

In the past few years, Russian psychologists have become more interested in the issues of evaluation and formation of creative thinking and professional creativity. The actuality of this subject is defined by the changes in modern Russia. The new reality requires such personal qualities as being open to new experiences, ability to find the right decision in unconventional situations and creative approach to reality. In view of this, new extremely important educational tasks arise, one of them being upbringing and education contributing to full-fledged development of personality, its creative aspirations, and adaptation of man to various environments and ever changing social-economic situation. In order to achieve such a goal, teacher should possess all the above-mentioned features of creative personality. Due to this, the goal of forming creative abilities in pedagogical activity, as well as creative competence of teachers, has become an applied task.

Creativity as part of professional competence structure, reflects creative achievements of a teacher at different stages of professional activity, and is seen as ability to create new professional products and achieving high results due to realization of personal creative abilities. The creative product of pedagogical activity of kindergarten instructor, school teacher and college professor can be characterized by the singularity, novelty and

usefulness of decisions made, as well as its total productivity, expressed in the optimal activity arrangement, considering minimized energy inputs.

This reveals a basic conflict between the existing system of professional training of teachers (mostly aimed at forming specialized knowledge, decision algorithms and worked-out technologies) and the necessity for working out educational-managerial methods, providing for the creative thinking, formation and realization of teachers' readiness for creative thinking, decision making in highly indefinite situations and responsibility, that is, all the basic competence components in view of their own professional creativity. All these aspects, needed in modern pedagogical activity, highlight the topicality of the research dedicated to the development of professionalism and professional creativity in the structure of teachers' competence, to working out various psychological models for teachers achieving professional and creative boost in their activity. Such were the tasks the authors set before themselves; the results of complex research dedicated to various aspects of diagnosing and forming of teachers' creative competence at different educational institutions are presented in this monograph.

Professional creativity has never been studied until now, but there were various kinds of related research. Among them one should mention both works studying creative thinking (J.P. Guilford, E.P. Torrance, M. Wallach, S. Mednik, Ya.A. Ponomaryov, D.B. Bogoyavlenskaya, V.N. Druzhinin, A.M. Matyushkin, V.D. Shadrikov, V.I. Panov, M.M. Kashapov, A.V. Karpov etc.) and works analysing and deepening the notion of competence (A.L. Zhuravlyov, N.F. Talysina, R.H. Shakurov, A.I. Sherbakov, L.A. Petrovskaya, A.K. Markova, J. Raven etc.). Researches have been getting more interested in finding out the mechanisms of self-regulation of psychic state of professionals under various conditions of activity (L.G. Dikaya, V.I. Morossanova, A.O. Prohorov, T.L. Kryukova etc.), which is especially needed during the process of actualization of the creative potential of personality. Nevertheless, with the need for formation of professional creativity, the mechanisms and dynamics of its formation have not been studied yet and criteria for the evaluation of efficiency of the educational-forming process have not been worked out. The diagnostic complex for evaluation of the creative potential, without which one cannot speak of competence in this field, has not been worked out in full yet.

Analysis of works on the role of adults in the process of creativity formation (D.B. Bogoyavlenskaya, V.I. Panov, A.N. Voronin, N.M. Gnatko, V.N. Druzhinin, G.V. Ozhiganova, N.V. Khazratova, E.L. Yakovleva etc.)

shows the ambiguity of results obtained during the research. Researchers have defined the role of the creative behaviour example for the development of creative personality (N.V. Khazratova) and of imitating it as mechanism for creativity establishment (N.M. Gnatko), substantiated the regulating role of creative example; defined the criteria of creative behaviour of adult as an example, as well as peculiarities of teacher's behaviour towards students (G.V. Ozhiganova). Still, the issue of professional creativity was not part of researches. We believe the following tasks should be solved at any stage of education in order to develop creativity: recognizing the ability of creative thinking of the educational process subjects (teacher and student); stimulating the inner motivation to creative process; developing the value of creativity; creating a medium providing for release of the creative potential of educational process subjects. The topicality of a research is defined, firstly, by theoretical ambiguity of set of notions, secondly, by the absence of a logically grounded and complete conceptual model of professional creativity, thirdly, by underdevelopment of functioning mechanisms and means of forming the psychological quality in question.

The issue of professional creativity is still practically not researched. Although most psychologists, experts in the field of pedagogical activity, consider creativity the essence of it (N.V. Kuzmina, G.S. Sukhobskaya, Yu.N. Kulyutkin, V.I. Zvyaginsky, V.A. Kan-Kalik, L.M. Mitina, M.M. Kashapov etc.), professional creativity is still not studied enough either on theoretical or on practical level. We would like to stress out that specificity of pedagogical creativity is rather defined by the specificity of pedagogical activity, where the «subject» is a child as a subject of life activity. That is, the «object» of pedagogical activity is active, changeable, and selective in accepting or refusing the influence. Therefore, it is not quite fair to talk about professional creativity without its interrelationship with creative activity and creative thinking of a child.

Different approaches help reveal different ways to form creative abilities (J. Renzulli, R. Sternberg, L.A. Venger, L.A. Paramonova), training sessions for productive imagination (E.P. Torrance, A.M. Strauning, E. de Bono, G. Gordon, A. Osborne etc.), create conditions for revealing creative abilities (C.R. Rogers), elimination of regulation and representativeness of creative examples (V.N. Druzhinin, N.V. Khazratova), creating the cohesion of the developing medium and meaningful communication between adults and children (S.L. Novoselova).

Trainings aimed at development of creative thinking are becoming subject of criticism more and more often, seen as external processes presup-

posing only local impact (F. Baron, D.B. Bogoyavlenskaya, V.N. Druzhinin, A. Maslow). The idea of creating «specialized» educational institutions for gifted children is not indisputable either. The barriers before realization of creative abilities might grow out of excessive expectations of adults, work of «abilities block without relying on personality purports» (O.M. Dyachenko), motives, external towards activity (motives of achievement and approval) (D.B. Bogoyavlenskaya). During the formation experiment, held by the authors of this monograph, the emphasis was made on work in regular educational institutions, on teachers' work within the limits of standard programmes of education and upbringing of children.

The issue of holding theoretical analysis of creative settlement of problem situations is closely connected to creating and testing measurement procedures. The basis for such procedures is the scheme of psychological analysis of settlement of pedagogical problem situations worked out by M.M. Kashapov et al. This monograph offers original methods of diagnosing and evaluating the level of creative competence of a teacher.

The scientific novelty of the research presented in this monograph lies in working out a conceptual model and technology for forming professional creativity of teachers. The innovative bit is a longitude research of the dynamics and interrelationship between various components of creative thinking. The data obtained during the research contributed very much to understanding the nature of the formation of creative thinking and factors both enabling and preventing the personality development according to a creative model, to working out structural characteristics and professional sense of such a phenomenon as professional creativity and basic conditions for its formation and development at the post-graduate stage. The research results may be applied to diagnosing and correcting both a child's development and a teacher's professionalization.

In the first part **«Theoretical and methodological basics of research and formation of creative competence of teachers»**, T.G. Kiseleva and M.L. Zuyeva analyse personality-oriented approach, activity approach, competence approach and approach based on knowledge, skill and habit, in both pedagogics and psychology, substantiate the methodological basis for research organization and forming creative competence of teachers through competence approach, which is given in official papers of educational authorities. The authors give a theoretical and operational definition of «competence» and «competency», which is the basis for further empiric research. They also give their own definition of «creative competence», as well as its structure and levels from theoretical analysis. They make an

attempt to correlate the levels and components of teachers' creativity and students' creative abilities.

In chapter 1.1 «**Social request for creativity: idealistic scheme or reality**» Ye.V. Kotochigova looks into the issue of social requirement for creative personalities in the modern education system. Analysis of a number of papers proves the absence of social need for teachers' creative competence.

In chapter 1.2 «**Abnotivity of teachers as a means for creativity formation**» M.M. Kashapov dwells on the existence of an important feature of teachers' professional creative thinking, which helps then develop creativity of their students. This thinking ability exists as a special complex intellectual quality of a teacher, manifested in the ability to find peculiarities of every student to enable him or her to develop creatively. The research of such a quality proved it very important to form the creative thinking of professionals who influence the educational policy of their school. The author named this quality 'abnotivity'. It means the complex ability of a teacher to adequately percept, interpret, understand and accept a creative student, to notice a gifted child and provide the necessary psychological-pedagogical support in developing his creative potential.

Chapter 1.3 «**Creative competence in the structure of professional activity of a teacher**» by Ye.V. Kotochigova is dedicated to the urgent issue of teachers' professionalism, in particular, creative competence, which presupposes making new professional products and achieving high results through realization of creative personal abilities. The author analyses the approach to pedagogical activity as a creative process. It is noted that the issue of the structure and quality changes of creative competence of teachers as system of changes is still subject to discussion.

In chapter 1.4 «**Acmeology of professional thinking of a subject: psychological basis of creative conditions**» V.V. Kozlov analyses the history and theory of creativity both at personality level and as a special psychic condition. From the point of view of integrative paradigm of psychology, creativity is described a resource condition of conscience with specific phenomenology.

The second part of the monograph deals with **Empiric research of teachers' creative competence**. In chapter 2.1 «**Tools for evaluating and forming creative competence of teachers**» T.G. Kiselyova describes stages and results of the research on working out and validating the «Professional differentiation» method for studying levels of creative competence based on the subject's self-assessment. She gives the results of the criteria validity test

as compared with «Multi-meaning words» test and describes the quality peculiarities of subjects with different creative competence levels.

O.A. Shlyapnikova, author of chapter 2.2 «**Creative abilities within the context of research of teachers' creative competence**», presents the results of a research, which helps, interpret creative competence as an integral personality feature to provide for the professional based development of creative abilities of the education process subjects and self-development of teachers' creative abilities. The author points out creative competence characteristics and stresses out the role of inner motivation as one of the main prerequisites for developing creative abilities in professional pedagogical activities.

T.V. Ogorodova in chapter 2.3 «**Researching verbal creativity of teachers through «Multiple-meaning words» test**» presents an original method for researching creativity of teachers. The author describes «Multiple-meaning words» test, which was worked out for diagnosing the verbal component of creative thinking.

In chapter 2.4 «**Pedagogical thinking, creativity and metacognition of university professors and secondary school teachers**» Yu.V. Poshek-honova examines situational and over-situational levels of professional pedagogical thinking from the point of view of successful realization by a teacher of his or her professional duties. She gives the result of empiric research of the role of metacognition and creativity in functioning of professional pedagogical thinking.

In chapter 2.5 «**Acmeological creative and motivational prerequisites of a scientist's establishment**» Yu.S. Medvedeva and T.V. Ogorodova present the results of examining the interconnections between creative and motivational components of scientific-research activity and stress out the significance of these components in the establishment of a young scientist's personality.

The third part of the monograph describes and analyses **Practical experience in applying results of a research of teachers' creative competence**. In chapter 3.1 «**A technology for forming teachers' creative competence**» T.G. Kiseleva and M.L. Zuyeva present the results of the experiment, which the authors were holding for 2 years among teachers of a professional lyceum in order to work out a list of competences, including creative competence. The system of work is an original technology of the authors with particular steps (stages). The chapter points out the key issues and requirements providing for the achievement of the goal declared. The technology was tested later at school teachers' further training institutions.

The technique used for assessment of the efficiency and results of work aimed at forming teachers' professional competence, including creative competence, and proved the efficiency of the given technology.

In chapter 3.2 «**The empirical basis for the development of potential talent of students and creative competence of teachers through scientific research work and applied art**» the group of authors (I.S. Ostapenko, T.V. Krupkina, N.I. Alexandrova, L.V. Belyakova, E.N. Ivanova, A.N. Gorbacheva, E.I. Ussenko, O.S. Antonova, I.V. Serafimovich) describe a secondary school, which has been working in the fields of development of potential talents: core subjects, scientific research and applied art. The authors show how parallel work with teachers and students aimed at developing research and creative competence enriches personalities of both groups, helps talented children overcome problems and develops professional competence of teachers.

In chapter 3.3 «**Personality and professional development of foreign language teachers: content analysis of publication activity**» V.I. Panova and M.V. Seleznyova give the results of analysis of various approaches to personality and professional development. Since the starting point of analysis of personality professional development of university professors is their creative potential, achievement motivation and competitiveness, so, naturally, the authors deal with the acmeological aspect of this problem. The theoretical basis for the research was a descriptive acmeological model of personality and professional development of a subject of labour (A.A. Derkatch). The empiric material for the research was publications of foreign language professors from a military college. By means of content analysis of the publication texts, the authors assessed the personal involvement in pedagogical activity, analysed the connection of publication texts with personal and business qualities of professors. The authors tried to define the proportion between the personal and functional in the personality and professional model of development of humanities professors of a military college, find out the proportion of each category in development of professionalism of professors. They found out differences in models of personality and professional development of professors as related to their work experience and job status. With the help of correlation analysis, the authors make a conclusion on which components of personality and professional model mostly influence the efficiency and success of pedagogical activity of a professor.

The fourth part of the monograph contains **Guidelines on forming creative competence of teachers.**

In chapter 4.1 **«Practical advice on tutorial support of teachers in order to develop their creative competence»** I.V. Serafimovich, Yu.G. Baranova, M.I. Gar and O.V. Gettikh analyse one of the tasks attracting many scientists and practitioners and requiring joint effort of specialists in different fields: psychologists, teachers, social workers, university scientists – that is development of creative activity of primary school teachers and students. The authors describe practical experience of a creative group, including several steps (levels) of tutorial supervision, comprising the creation of a single motivation field for substructures of a school: psychological, pedagogical and managerial, definition of functions and tasks of a tutorial group, working out the kinds of tutorial support (enlightening, research and analytic experimental), contributing to the development of creative competence.

In chapter 4.2 **«Creative competence of scientific advisors and co-advisors of research activity of students»** I.V. Serafimovich deals with four basic issues regarding the directivity of creative competence components, defining the structure of creative competence of scientific advisors and co-advisors of scientific research work of school and university students, defining the possible proportion of creativity and competence and defining substantial characteristics of creative competence.

In chapter 4.3 **«Methodical algorithms for contributing to the development of creative competence of teachers by means of creating a system of discovering and supporting gifted students at school»** I.V. Serafimovich describe a project of a system for discovering, developing and supporting gifted students at school, the basic part of which is contributing to forming and developing creative competence of teachers. Each system component, together with support of development of gifted students presupposes support of development of teachers' creative competence.

In chapter 4.4 **«An integrated approach to forming and developing of university professors' creative competence: perfecting creative professional thinking while solving pedagogical problem situations (context learning)»**, I.V. Serafimovich suggests an integrated approach to forming and developing of university professors creative competence through perfecting creative professional thinking while solving pedagogical problem situations. There is a detailed description of practical experience in context learning while solving professional tasks by professors of further training department, and creative competence in using creative professional pedagogical and managerial thinking.

In chapter 4.5 **«Developing creative competence of music teachers during further training»** S.A. Tomchuk looks into the necessity of radical renewal and perfection of teachers' professional training in view of the modernization of education system of Russia. The author presents a programme for innovative educational module for further training institutions «Creative approach to the engineering of music teachers' pedagogical activity», the result of which is a version of a teacher's working programme considering the characteristics and level of development of students in view of the modern educational standard requirements.

The book is meant for students, professors, practitioners, managers, scientists and all interested in the issues of modern psychology of creativity in education.

ЧАСТЬ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА¹

Вопрос о выборе методологической платформы для организации исследования и формирования креативной компетентности педагогов далеко не праздный, поскольку на сегодняшний день в педагогике и психологии существует более двух десятков подходов и методологических позиций. Выбор того или иного педагогического подхода может осуществляться исходя из причин, лежащих внутри образовательного процесса. Однако первопричиной тому может быть и смена образовательной парадигмы, которая, в свою очередь, напрямую связана со сменой экономической формации, общественными, политическими и другими глобальными изменениями. Мы рассматриваем вопрос, касающийся формирования креативной *компетентности* (именно компетентности, а не способностей или личностных особенностей), тем самым подчеркивая, что этот термин является обобщением нашей позиции о преимуществах именно компетентностного подхода к анализу данного феномена. В данной статье мы постарались отразить результаты теоретического анализа, посвященного возможностям и ограничениям использования компетентностного подхода в образовании.

Согласно А.А. Вербицкому (А.А. Вербицкий, 2010) образовательная парадигма сменила несколько этапов. Так, в *доинституциональный* период она отражала ценности замкнутой группы людей, которые передавались в результате примера, подражания, принуждения. В *античный* период она превозносила гражданские ценности, которые отражались в доминировании физической и военной подготовки, обучении грамоте, в воспитании деятельного и ответственного гражданина. В *средние* века существовала парадигма христианского воспитания, где этот процесс регулировался и контролировался исключительно церковью. *Классическая* образовательная парадигма возникла как ответ на рост промышленного производства в XVII в. Основная цель такого образования – передать учащимся систему знаний, умений и навыков

¹ Авторы данной главы: Т.Г. Киселева, М.Л. Зуева. Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00739а.

(ЗУН), необходимых для профессии. В *настоящий* период происходит становление новой образовательной парадигмы. Помимо исследований указанного автора об этом свидетельствуют труды В.А. Болтова, И.А. Зимней, В.В. Серикова и др. Этот процесс становления достаточно сложен. Он характеризуется тем, что предыдущая парадигма, основанная на системе ЗУН, больше не удовлетворяет требованиям, предъявляемым к современному образованию.

Переход к рыночной экономике привел к важнейшим изменениям на рынке труда. Чаще, чем раньше, возникают обстоятельства, требующие сменить работу, специальность. Список профессий обновляется более чем на 50% каждые 5–7 лет, не говоря уже о том, что они существенно изменяются. Человеку приходится переqualificироваться 3–5 раз в жизни. Все это приводит к необходимости постоянно, активно и часто самостоятельно учиться, к чему оказываются не готовы многие выпускники. Возникает потребность в специалисте, способном быстро адаптироваться в коллективе, умеющем работать в команде, принимать решения, делать выбор, проявлять инициативу, эффективно использовать ограниченные ресурсы и т.д. Очевидно, что при этом продуктивность профессиональной деятельности зависит не от обладания какой-нибудь раз и навсегда заданной специальной информацией, а от умения ориентироваться в информационных потоках, инициативности, умения справляться с проблемами, искать и использовать недостающие знания или другие ресурсы для достижения поставленной цели.

Очевидно, что система образования в целом и каждое конкретное учебное заведение, каждый педагог не могут не реагировать на эти изменения. Экстенсивный путь развития за счет добавления информации в содержание предметов и увеличения количества самих дисциплин является тупиковым из-за быстрого устаревания информации и перегрузки учащихся. Приоритетной становится задача научить жить в новом информационном обществе, организовывать и применять в практической деятельности все нарастающий объем информации. В современном педагогическом сообществе сложилось понимание того, что знания – не цель, а средство.

Нельзя сбрасывать со счетов и тот факт, что Россия стремится интегрироваться в мировое образовательное пространство, следовательно, российские выпускники должны быть конкурентоспособными не только в масштабах своей страны, но и всего мирового сообщества.

Актуализация интереса к компетентностному подходу связана с подписанием Российской Федерацией Болонской декларации в

сентябре 2003 г., где компетентностный подход выступает как новый подход к целеполаганию в образовании, а компетенция и компетентность утверждаются как новые целевые категории, означающие сдвиг профессионального образования от предметноцентристской ориентации образовательного процесса к его направленности на обучаемого. Важнейшим фактором признания компетентностного подхода становится перенос акцентов от содержания к результатам, от знаний к развитию личности.

Все вышеперечисленное сделало очевидными неэффективность, а следовательно, и невозможность дальнейшего существования классической образовательной парадигмы с ее нацеленностью на формирование исключительно системы ЗУН, что и послужило основанием смены классической образовательной парадигмы, в результате чего и возник компетентностный подход.

Сущность компетентностного подхода. Особенностью этого подхода является то, что в отличие от многих своих предшественников он оказался вписан в нормативные документы Министерства образования, нормативно закреплён. Однако ни в стандартах профессионального образования, ни в новом стандарте общего образования нет толкования термина «компетентностный подход», нет этого определения и в «Концепции модернизации образования на период до 2010 года», в которой активно используются термины компетентностного подхода. При этом в современном образовательном пространстве найти однозначное, не вызывающее дискуссий толкование этого понятия достаточно сложно. Можно сказать, что исторически компетентностный подход приходит на смену знаниевому. Во многих педагогических статьях содержание термина «компетентностный подход» раскрывается через противопоставление традиционным педагогическим сущностям, но поскольку противопоставлений много, то и описание соответствующего термина занимает в таких случаях значительное место в работе.

Лишь некоторые исследователи дают краткое определение подхода (например, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя). Если предъявить к определению *требование инструментальности*, то есть возможности использования его для анализа, выбора, синтеза педагогических средств исходя из поставленной цели, то в качестве основного следует, на наш взгляд, выбрать определение О.Е. Лебедева (О.Е. Лебедев, 1997, 2003). В нем рассматривается не только цель, но и содержание, организация процесса образования, его результаты. **«Компетентностный подход** – это совокупность общих принципов определения целей образования, от-

бора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся следующие положения. 1) Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся. 2) Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем. 3) Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования. 4) Оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения».

Понятия компетенция – компетентность. Всякий педагогический подход характеризуется своими системообразующими категориями. В компетентностном подходе – это компетенция, компетентность. По отношению к определению этих понятий существует три основные позиции. Первая точка зрения – консервативная, характеризующаяся полным отрицанием необходимости их введения в научно-педагогическое поле (М.Е. Бершадский, В. Вестера, Р. Барнетт.). Так, М.Е. Бершадский утверждает, что «понятие компетентности не содержит каких-либо принципиально новых компонентов, не входящих в объем понятия «умение», поэтому все разговоры о компетентности и компетенции представляются несколько искусственными, призванными скрыть старые проблемы под новой одеждой» (М.Е. Бершадский, 2009). Основным аргументом в пользу этого является то, что сущность понятия «компетентность» выражена через другие понятия – умение, навык, способность, мотивация и др. Мы не разделяем эту точку зрения и придерживаемся мнения тех исследователей, которые считают, что смысл введения нового понятия состоит в интеграции разрозненно существовавших в педагогике звеньев. Вторая точка зрения по вопросу соотношения понятий «компетенция» и «компетентность» заключается в их идентификации (А.А. Пинский, 2001 и др.) Более широкое распространение получила третья точка зрения, связанная с дифференциацией данных понятий. Однако делается это по-разному.

Проанализировав более двух десятков определений, нам удалось сделать следующие выводы. Во-первых, существуют разночтения в

толковании этих терминов: это и круг каких-либо вопросов, и уровень развития личности учащегося, и обобщенные способы действий, и совокупность взаимосвязанных качеств. Столь разная трактовка делает затруднительными и разобщенными исследования в области компетентностного подхода, в частности исследования креативной компетентности педагогов. Как следствие, возникают проблемы с практическим внедрением компетентностного подхода и, в частности, с формированием вышеназванной компетенции у педагогов. Во-вторых, несмотря на столь различные толкования, определения существенно не противоречат друг другу, а скорее взаимно дополняют. Следовательно, можно выделить *инвариантное ядро* различных определений понятия «компетенция», а затем выбрать определение, целиком содержащее такое инвариантное ядро. Речь идет о выявлении таких компонентов понятия, которые входят в большинство определений, приводимых разными исследователями. Сделать это возможно из-за второй особенности перечисленных определений: в них можно выделить общие компоненты. Так, например, практически во всех определениях подчеркивается, что для проявления той или иной компетенции необходимо наличие определенных знаний и умений (В.М. Шепель, П.В. Симонов, В. Ландшеер, Э.Ф. Зеер, В.И. Байденко, Н.А. Гришанова, И.Г. Агапов, С.Е. Шишов, В.В. Краевский). Далее практически во всех определениях акцент сделан на том, что одних знаний и умений мало. Так добавляется способность эти знания применить, то есть владение соответствующими знаниями и умениями на практике, что обязательно должно подразумевать наличие опыта (В.М. Шепель, П.В. Симонов, В. Ландшеер, В.И. Байденко, Н.А. Гришанова, И.Г. Агапов, С.Е. Шишов). Вместе с этим компетентность подразумевает владение определенными способами действий (Э.Ф. Зеер, В.И. Байденко, В.В. Краевский). Все это невозможно применить без личной заинтересованности, без взаимосвязи с собственными смысловыми ориентациями, исключительно опыт, знания не часто заставят человека действовать (В.И. Байденко, Н.А. Гришанова). Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность учащегося, а умение решать проблемы, возникающие в следующих ситуациях: 1) в познании и объяснении явлений действительности; 2) при освоении современной техники и технологий; 3) во взаимоотношениях людей; 4) в практической жизни при выполнении социальных ролей.

Таким образом, в большинстве определений наличествуют следующие компоненты компетентности: 1) *знания, умения, навыки*; 2) *спо-*

собы деятельности; 3) владение компетентностью; 4) личностное отношение к объекту компетентности. По нашему мнению, эти четыре компонента представляют собой инвариантное ядро различных определений понятия «компетенция».

Мы разделяем точку зрения и определение компетентности, данное А.В. Хуторским, поскольку: 1) оно также содержит инвариантное ядро понятия; 2) в нем точнее это ядро выделено; 3) оно не противоречит нормативному определению из макета; 4) определение понятия «компетенция» дополняется у автора понятием «компетентность». **«Компетенция»** – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним. **Компетентность** – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. **Образовательная компетенция** – это совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика, необходимых, чтобы осуществлять личностно и социально значимую продуктивную деятельность по отношению к объектам реальной действительности» (А.В. Хуторской, 2000).

Соотношение компетентностного и личностно ориентированного подходов в образовании. Итак, компетентностный подход прочно вошел в практику образовательных учреждений, он положен в основу новых стандартов. При этом остается недостаточно проанализированным вопрос о соотношении нового подхода с ранее использованными – личностно ориентированным, рефлексивным, деятельностным и т.п. Отсутствие теоретического анализа компетентностного подхода создает значительные трудности практикам.

Для организации исследования креативной компетентности педагога, для решения практических задач по ее формированию необходимо четко представлять требования и ограничения данного подхода, его специфику по сравнению с другими научными подходами, разработанными в педагогике и психологии.

В первую очередь необходимо сравнить компетентностный и личностно ориентированный подход как наиболее часто упоминавшийся в психолого-педагогической литературе. Каковы принципиальные различия в этих двух методологических позициях? Во-первых, компетенция как образовательный результат – это внешние по отношению к субъекту требования, которые формулирует заказчик в лице родителей, ра-

ботодателей, государства, тогда как результатом реализации лично ориентированного образования было развитие индивидуальных способностей субъекта с учетом его собственных потребностей. Во-вторых, компетентностный подход заранее четко определяет образ успешного человека, у которого обязательно должны быть сформированы компетенции на каждой ступени образования, в противном случае нельзя рассчитывать на успешное дальнейшее обучение. Лично ориентированный подход звучит гораздо гуманнее, поскольку постулирует успех любого ребенка, независимо от его способностей. Для этого необходимо создать такие условия, которые учитывали бы индивидуальные особенности ребенка. Как следствие, третьим различием в рассматриваемых подходах является позиция педагога. При реализации компетентностного подхода педагог четко знает, какие навыки он формирует у ребенка; он ведет за собой, независимо от намерений и желаний самого учащегося. В отличие от названной выше позиции лично ориентированное обучение позволяет реализовать более гуманную позицию педагогу, который не навязывает своего мнения, а идет от интересов ребенка, выстраивая с ним субъект-субъектные отношения. Жесткость позиции педагога, реализующего компетентностный подход, пытаются смягчить его сторонники, подчеркивая, что педагог должен объяснить воспитаннику необходимость того или иного навыка, его роль в дальнейшей жизни, замотивировать и заинтересовать.

Одним из общих моментов в рассматриваемых подходах выступает уровневость. Если в компетентностном подходе согласно Национальной рамке квалификации уровни компетенций соотносятся со ступенями образования, то в лично ориентированном подходе осознание педагогом уровня развития учащихся позволяет реализовывать индивидуально-дифференцированное обучение и добиваться при этом наилучших результатов. Интеграция анализируемых подходов проблематична, но возможна при условии, что компетентностный подход используется для анализа педагогической деятельности. Учитель сам должен обладать всей совокупностью компетенций, которые он собирается формировать у своих воспитанников, при этом в качестве специфической компетенции, которой в обязательном порядке должен владеть педагог, является креативная компетентность педагога.

Итак, сравнение лично ориентированного и компетентностного подходов позволило сформулировать ряд принципиальных положений, положенных в основу исследования формирования креативной компетентности педагогов.

1. Педагогическое творчество – это не роскошь, а требование современного образования, без которого педагог не сможет обеспечить условия для формирования конкурентоспособного, успешного выпускника любой ступени образования, начиная от дошкольного и заканчивая ступенью высшего профессионального образования.

2. Наличие в структуре профессиональной деятельности педагога креативной компетентности выступает одним из показателей успешности самого педагога, предпосылкой для того, чтобы данный человек смог обеспечить требуемый уровень результатов обучения у своих воспитанников.

3. В программы подготовки педагогов в вузах, а также в программы повышения квалификации педагогических работников должны быть в качестве обязательных внесены курсы, направленные на формирование и развитие креативной компетентности.

Соотношение компетентностного и ЗУНовского подходов в образовании. Еще одним мощным, устоявшимся подходом в педагогике является классическая ЗУНовская парадигма, ставящая в качестве цели образования формирование знаний, умений и навыков. Советская школа строила свою работу преимущественно опорой именно на этот подход, демонстрируя высокий уровень подготовки, осведомленности и обученности выпускников. Возможно, именно поэтому ортодоксальные сторонники ЗУНовского подхода наиболее яростно критикуют и отвергают компетентностный подход, обвиняя его в снижении качества образования. Но ситуация оказывается прямо противоположной. Современный период развития образования характеризуется тем, что традиционная (знаниевая) парадигма больше не удовлетворяет требованиям, предъявляемым обществом к современному образованию. Основными причинами тому, по мнению О.Е. Лебедева, являются ускорение темпов развития общества, изменение ситуации на рынке труда, возрастание процессов информатизации. Возникла необходимость формировать такие качества личности, которые позволят стать ей инициативной, самостоятельной, компетентной. К сожалению, традиционный, знаниевый подход не позволяет этого достичь. Результаты сравнительного анализа компетентностного и знаниевого подходов мы представили в виде таблицы.

Сравнительный анализ знаниевого и компетентностного подходов

Основание для сравнения	Знаниевый подход	Компетентностный подход
Позиция учащегося в процессе обучения	Объект обучения	Не только объект обучения, но и субъект учения
Отношение педагога к воспитаннику	Авторитарное, руководство	Руководство, сотрудничество
Образовательная траектория	Жесткие учебные программы	Вариативные программы
Методы обучения	Объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, реже – проблемные	Репродуктивные, проблемные, частично-поисковые, исследовательские
Суть познавательной деятельности	Подражание, заучивание, обдумывание	Обдумывание, самостоятельный поиск, коллективный поиск
Характер познавательной деятельности учащихся	Воспроизводящая, интерпретирующая	Интерпретирующая, творческая
Формы учебно-познавательной деятельности учащихся	Фронтальная, реже – групповая	Индивидуальная, фронтальная, групповая, коллективная
Мотивация учебной деятельности	Избежать наказания, выполнить задание	Выполнить задание, овладеть проблемой, проверить себя и развить свои способности
Степень осознанности учебной информации	Восприятие, общее понимание, поиск сущностных сторон	Общее понимание, поиск сущностных сторон, вскрытие противоречий
Планирование учебных действий учащимися	Выполнение действий по рекомендованной схеме	Коррекция общего плана действий, создание собственного плана деятельности
Тип осуществляемого учебного процесса	Формально-репродуктивный, сущностно-репродуктивный, реже – продуктивный	Сущностно-репродуктивный, продуктивный, личностный

Итак, из таблицы наглядно видно, что знаниевый подход не соответствует требованиям современных стандартов образования. Использование в практике компетентного подхода позволит педагогу быстрее, эффективнее добиться поставленных целей, сформировать не только предметные, но и метапредметные результаты, а также получить удовлетворение от совместно с обучающимися организованной деятельности. Именно поэтому мы говорим, что компетентный подход в образовании содержит мощный потенциал для развития профессионального творчества, формирования креативной компетентности педагогов.

Соотношение компетентного и деятельностного подходов в образовании. Наконец, необходимо сопоставить компетентный подход в образовании с еще одним методологическим подходом – деятельностным. Последний основан на принципиальном положении о том, что психика человека неразрывно связана с его деятельностью и деятельностью обусловлена. При этом деятельность понимается как преднамеренная активность человека, проявляемая в процессе его взаимодействия с окружающим миром, и это взаимодействие заключается в решении жизненно важных задач, определяющих существование и развитие человека. По мнению А.Н. Леонтьева, человеческая жизнь – это «совокупность, точнее система, сменяющих друг друга деятельностей». Согласно компетентному подходу конечные результаты которого тоже формируются только в деятельности, решение жизненных и профессиональных задач (т.е. осуществление деятельности) способствует формированию личности.

Согласно теории деятельности целью обучения является не вооружение знаниями, не накопление их, а формирование умения действовать со знанием дела, т.е. цель обучения – дать человеку умение действовать, а знания должны стать средством обучения действиям. Очень близко к целям деятельностного подхода формулируются и образовательные компетенции – это способность и готовность использовать имеющиеся знания, умения, навыки для решения учебно-профессиональных, коммуникативных, экзистенциальных и пр. задач.

Критерий знания также неотделим от действий. Знать – это всегда выполнять какую-то деятельность или действия, связанные с данными знаниями. Знание – понятие относительное. Качество усвоения знаний определяется многообразием и характером видов деятельности, в которых знания могут функционировать.

Многие годы традиционной целью школьного образования было овладение системой знаний, составляющих основу наук. Память учеников загружалась многочисленными фактами, именами, понятиями. Именно поэтому выпускники российской школы по уровню фактических знаний заметно превосходят своих сверстников из большинства стран. Однако результаты проводимых за последние два десятилетия международных сравнительных исследований (PISA, PIRLS) заставляют насторожиться. Российские школьники лучше учащихся многих стран выполняют задания репродуктивного характера, отражающие овладение предметными знаниями и умениями. Однако их результаты существенно ниже при выполнении заданий на применение знаний в практических, жизненных ситуациях, содержание которых представлено в необычной, нестандартной форме, в которых требуется провести анализ данных или их интерпретацию. Мы полагаем, что в этом случае уместно говорить о креативной компетентности школьников, которая может напрямую коррелировать с уровнем развития аналогичной компетенции у педагогов.

Предмет нашей гордости в прошлом – большой объем фактических знаний – в изменившемся мире потерял свою ценность, поскольку любая информация быстро устаревает. Необходимым становятся не сами знания, а знания о том, как и где их применять. Но еще важнее знание о том, как информацию добывать, интерпретировать или создавать новую. И то, и другое, и третье – результаты деятельности – компетенции.

Технология деятельностного подхода включает целеполагание, планирование деятельности, реализацию, рефлексивно-оценочную деятельность. Технологии, используемые для формирования компетенций, не отрицают эту схему, но подчеркивают связь с практикой, с задачами прикладного характера. При этом деятельностный подход не отрицает, что активность учащихся можно разделить на 4 основных типа по степени развития мышления:

- пассивно-наблюдательная деятельность (слушать, смотреть, наблюдать);
- репродуктивная деятельность (приемы повторения, разбор стандартных примеров, выполнение однотипных, аналогичных упражнений);
- частично-поисковая деятельность (проблемные диалоги на уроках);

– исследовательская деятельность (самостоятельное решение проблемных задач практического и теоретического характера).

Компетентностный подход не допускает первых двух позиций, поскольку невозможно решить стоящую перед человеком задачу, если он будет пассивно созерцать или использовать шаблоны и репродуктивные действия. В связи с последним замечанием мы утверждаем, что компетентностный подход выступает подвидом, частным случаем, конкретизацией деятельностного подхода в образовании.

Оба этих подхода делают акцент не на том, как передать знания и сформировать умения по их применению, а на том, как и какие сформировать виды деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную систему знаний и обеспечивают их применение в заранее предусмотренных пределах.

Для решения наших задач – оценки и формирования креативной компетентности педагога – данный анализ позволяет выделить следующие существенные положения:

1. Оценку и формирование креативной компетентности можно проводить только в условиях аутентичной деятельности, в идеале непосредственно на рабочем месте педагога,

2. Задания, предназначенные для оценки и формирования креативной компетентности, должны содержать отражение профессиональных педагогических проблемных ситуаций.

Мы попытались сравнить и выделить сильные и слабые стороны компетентностного подхода в образовании. Компетентностный подход позволяет:

– выйти на международный уровень; повысить конкурентоспособность выпускников;

– обновлять содержание образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность; ответить на запросы производственной сферы;

– согласовать цели преподавателя с собственными целями учащегося; повысить мотивацию;

– «облегчить» труд преподавателя за счет увеличения самостоятельности учащегося;

– развить гибкость мышления учащегося, позволяя эффективно действовать в нестандартных ситуациях;

– реализовать вариативность и альтернативность образовательных программ;

– расширить творческий потенциал, повысить производитель-

ность и при этом выйти за рамки традиционной модели изучения учебной дисциплины.

При этом при компетентностном подходе имеют место:

- субъективность в оценке компетентности;
- несогласованность в терминологии, методологии;
- избыточная вариативность программ; проблема с учебниками;
- противоречие между требованиями компетентностного подхода и требованиями ЕГЭ;
- требование к гибкости педагога (физическая и психологическая затратность); неготовность педагогических кадров к реализации компетентностного подхода; повышенные требования к квалификации преподавателей и их профессиональной адекватности.

Все рассмотренные выше обстоятельства дают основание утверждать, что компетентностный подход в образовании – это не просто модная тенденция, а ответ на вызовы времени. Как следствие данных выводов выступает утверждение о том, что именно компетентностный подход может и должен быть положен в основу формирования креативной компетентности педагогов.

Креативность как ключевая компетентность педагогической деятельности. Для того чтобы воспитывать и обучать одаренных детей (независимо от сферы и степени одаренности), необходимо, чтобы аналогичными характеристиками обладал и сам педагог. Предметом дальнейшего теоретического анализа стали профессиональные компетенции педагога, способствующие раскрытию творческого потенциала учащихся.

Креативность, по мнению Е. Торренса (E.P. Torrance, 1980), включает в себя повышенную чувствительность к проблемам, к дефициту или противоречивости знаний, а также действия по определению этих проблем, по поиску их решений на основе выдвижения гипотез, по проверке и изменению гипотез, по формулированию результата решения. В связи с этим мы выделяем в творчестве два уровня: потенциальный (характеризующий **потребность** педагога продуцировать новые идеи, подходы, способы и методы работы) и актуальный (характеризующий **готовность реализовывать** вышеназванную потребность и обладание соответствующими способами действия и навыками). Таким образом, креативность педагога – это творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к порождению принципиально новых необычных идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления, а также способность решать проблемы, возникающие

в процессе педагогической деятельности, это диагностические способности для реализации индивидуально-дифференцированного подхода, способность адресно мотивировать каждого учащегося, используя различные подходы и способы, умение четко ставить цель, понятную и принятую учащимися, владение различными педагогическими технологиями. Совокупность навыков, обеспечивающих нестандартное решение педагогических задач, включая формирование креативности у детей, мы обозначаем как творческая педагогическая компетентность. Можно выделить три аспекта такой компетентности:

1. Во-первых, насколько педагог готов к творчеству в условиях многомерности, неопределенности, неструктурированности и альтернативности образовательного пространства.

2. Во-вторых, насколько педагог открыт, восприимчив к достижениям в других предметных областях, не являющихся сферой его профессиональной деятельности (проблема физиков и лириков); готов ли он к амплификации и межпредметной интеграции.

3. Третий аспект творческой компетентности представляет собой степень овладения педагогом системой технических и технологических навыков и умений, от которой зависит способность осуществить задуманные идеи.

В новых образовательных стандартах кроме предметных результатов обучения сформулированы требования к метапредметным результатам, а именно формирование универсальных учебных действий учащихся, рассматриваемых как условие успешной адаптации в обществе. Это новый пласт педагогической деятельности, где в полной мере может быть реализована креативная компетентность учителя. В связи с этим мы попытались поставить в соответствие метапредметные компетенции учащихся и компетенции, необходимые педагогу для их формирования. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Соотношение метапредметных компетенций учащихся и творческих компетенций педагога

Универсальные учебные действия (УУД)	Компоненты креативной компетенции педагога
Личностные УУД - самоопределение; - действие смыслообразования,	- <i>мотивирование учащихся по отношению к учебной и внеучебной деятельности;</i>

<p>- действие нравственно-этического оценивания, обеспечивающее моральный выбор</p>	<p>- умение показать, устанавливать связи между целью деятельности и ее мотивом;</p> <p>- владение разнообразными педагогическими технологиями с целью создания ситуации успеха для каждого учащегося;</p> <p>- диагностирование индивидуальных особенностей учащихся с использованием педагогического наблюдения;</p> <p>- моделирование различных ситуаций нравственно-этического выбора;</p> <p>- использование текущих ситуаций для формирования навыков морального оценивания и морального выбора;</p> <p>- толерантность к чужому мнению, но определенность собственной жизненной позиции;</p> <p>- гибкость в оценивании, умение видеть плюсы и перспективы в любой работе любого учащегося</p>
<p>Регулятивные УУД</p> <p>- целеполагание;</p> <p>- планирование действий;</p> <p>- прогнозирование;</p> <p>- контроль;</p> <p>- коррекция;</p> <p>- оценка;</p> <p>- волевая саморегуляция</p>	<p>- мотивирование учащихся по отношению к учебной и внеучебной деятельности, в том числе умение довести начатое дело до конца;</p> <p>- умение показать, устанавливать связи между целью деятельности и ее мотивом;</p> <p>- владение разнообразными педагогическими технологиями с целью создания ситуации успеха для каждого учащегося;</p> <p>- диагностирование индивидуальных особенностей учащихся с использованием педагогического наблюдения;</p> <p>- использование текущих ситуаций для формирования навыков оценивания;</p> <p>- гибкость в оценивании, умение видеть плюсы и перспективы в любой работе любого учащегося;</p> <p>- умение ставить дифференцированные учебные задачи;</p> <p>- умение планировать время;</p> <p>- владение средствами коррекции учебной деятельности;</p> <p>- умение ставить учебную задачу, сильную каждому учащемуся</p>

<p>Познавательные УУД</p> <p>1. Общеучебные универсальные действия:</p> <ul style="list-style-type: none"> - выделение и формулирование цели; - поиск необходимой информации; - моделирование; - умение структурировать знания; - выбор наиболее эффективных способов решения задач; - рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности; - смысловое чтение; извлечение необходимой информации; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов различных стилей; - постановка и формулирование проблемы, создание алгоритмов деятельности при решении проблем. <p>2. Универсальные логические действия:</p> <ul style="list-style-type: none"> - анализ объектов с целью выделения признаков; - синтез; - выбор оснований и критериев для сравнения; - подведение под понятия, выведение следствий; - установление причинно-следственных связей; - построение логической цепи рассуждений; - доказательство; - выдвижение гипотез и их обоснование. <p>3. Постановка и решение проблемы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - формулирование проблемы; - создание способов решения проблем творческого и поискового характера 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>мотивирование учащихся по отношению к учебной и внеучебной деятельности, в том числе умение довести начатое дело до конца;</i> - <i>умение показать, устанавливать связи между целью деятельности и ее мотивом;</i> - <i>владение разнообразными педагогическими технологиями с целью создания ситуации успеха для каждого учащегося;</i> - <i>диагностирование индивидуальных особенностей учащихся с использованием педагогического наблюдения;</i> - <i>владение приемами переформулирования, структурирования, комбинирования учебного материала;</i> - <i>толерантность к иным способам учебных действий; нешаблонность;</i> - <i>рефлексия собственных действий, умение показать ошибку ученику;</i> - <i>владение различными приемами чтения; навыки поиска и отбора необходимого к уроку материала;</i> - <i>владение методикой проблемного обучения;</i> - <i>умение создавать алгоритмы для выполнения учебных задач;</i> - <i>навыки анализа своей деятельности, учебного материала и работы учащегося; умение устанавливать причинно-следственные связи;</i> - <i>навыки классификации по различным основаниям как учебного материала, так и компонентов профессиональной деятельности;</i> - <i>владение приемами убеждения, доказательства;</i> - <i>умение выдвигать гипотезы о целесообразности использования педагогических средств, выбирать средства проверки, своевременно вносить коррективы в свою деятельность;</i> - <i>умение видеть педагогические проблемы, выбирать эффективные способы их разрешения</i>
--	--

<p>Коммуникативные УУД</p> <ul style="list-style-type: none"> - планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; - постановка вопросов, сотрудничество в поиске и сборе информации; - разрешение конфликтов; - принятие решения и его реализация; - управление поведением партнера, контроль, коррекция, оценка действий партнера; - умение выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; - владение монологической и диалогической формами речи 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>мотивирование учащихся по отношению к учебной и внеучебной деятельности, в том числе умение довести начатое дело до конца;</i> - <i>умение показать, устанавливать связи между целью деятельности и ее мотивом;</i> - <i>владение разнообразными педагогическими технологиями с целью создания ситуации успеха для каждого учащегося;</i> - <i>диагностирование индивидуальных особенностей учащихся с использованием педагогического наблюдения;</i> - <i>умение говорить «на одном языке» с любым учащимся, родителем, коллегой;</i> - <i>умение сотрудничать с различными людьми, включая социальных партнеров;</i> - <i>умение грамотно формулировать вопросы;</i> - <i>умение урегулировать конфликты между детьми и разрешать профессиональные конфликты;</i> - <i>умение планировать свои действия, принимать взвешенное решение и доводить его до реализации;</i> - <i>умение управлять поведением учащихся на уроке и во внеурочной деятельности;</i> - <i>умение выражать свои мысли различными способами, владение навыками переформулировки;</i> - <i>умение адекватно выражать свои эмоции;</i> - <i>владение монологической и диалогической формами речи</i>
--	---

Анализ компетенций педагога, необходимых для формирования метапредметных компетенций учащихся, наглядно показал, что в структуре креативной компетентности педагога отчетливо прослеживаются 4 обязательных компонента: мотивационный, операциональный, диагностический и целеполагание. В свою очередь, операциональный компонент, отражающий степень владения различными педагогическими средствами, приемами, техниками и технологиями, может быть пред-

ставлен двумя подструктурами. Первая операциональная подструктура в составе креативной компетентности касается общепедагогических навыков и умений, а вторая отражает специфику преподаваемого предмета и касается специальных технологий и методик, адекватных соответствующей предметной области.

Выделенные на основе теоретического анализа структурные компоненты креативной компетентности стали основой для разработки психодиагностического инструментария и базой для формирования данной компетентности у педагогов.

1.1. Социальный заказ на творчество: проект или реальность?²

Проблема творчества является злободневной для всего научного знания (и педагогической психологии как отрасли такового знания), прежде всего потому, что современное общество нацелено на инновации. Следовательно, общество, государство заинтересовано в овладении теми способами деятельности человека, которые направлены на преобразование существующего порядка (на всех уровнях его организации – от технико-технологического до духовного) и создание элементов нового.

В психологии всегда проявлялся интерес к особенностям творческого человека, к поиску предпосылок становления творческой личности и возможности развивать творческий потенциал человека (Д. Гилфорд, Е. Торренс, М. Воллах, С. Медник, Я.А. Пономарев, Д.Б. Боявленская, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, В.Д. Шадриков, В.И. Панов, А.В. Карпов, М.М. Кашапов и др.). Количество исследований, посвященных творчеству, значительно, но понятие креативности как компетентности не рассматривается, что затрудняет внедрение в широкую практику результатов научных исследований.

Однако общепринятый взгляд на то, что способность к творчеству, к созиданию нового – это всегда востребованная обществом способность, плохо вписывается в реалии общества потребления, которое ориентировано на «среднего» потребителя готовых материальных и научно-исследовательских продуктов. Как совмещаются массовая педагогическая практика и инноватика – одна из главных проблем современности.

² Автор данной главы Е.В. Коточигова. Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00739а.

Актуальность рассматриваемого вопроса связана и с тем, что сама проблема творчества является «призмой», глядя сквозь которую возможно преодолеть узколокальные исследования и создать единую теорию, объединяющую фундаментальные знания психологии творчества и педагогическую практику.

В документе «Стратегия 2020» (Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 года) зафиксировано понятие «креативный класс» – «люди творческого труда, создающие инновации уже в ходе своей обычной работы. Именно они будут обеспечивать решающие конкурентные преимущества в соревновании экономик XXI века» (Стратегия 2020, 2013).

В Национальной доктрине образования РФ (2000–2025 гг.) заложена идея необходимости творческого развития личности. При этом поиск новой концепции образования, отражающей изменения в обществе в его социально-экономическом и культурном развитии, связывается с реализацией компетентностного подхода. Национальный образовательный проект «Наша новая школа» (2010 г.) подчеркивает, что ключевая особенность школы будущего состоит в формировании нового типа учителя, открытого ко всему новому, способного к развитию творческих способностей учеников.

Анализ Единого квалификационного справочника должностей в разделе «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (зарегистрирован в Минюсте РФ 6 октября 2010 г., регистрационный N 18638) показывает, что требований к педагогу в плане творчества, креативной компетентности напрямую не предъявляется. Лишь в квалификационной характеристике должности «учитель» читаем: «...оценивает эффективность и результаты обучения обучающихся по предмету (курсу, программе), учитывая освоение знаний, овладение умениями, развитие опыта творческой деятельности (выделено нами), познавательного интереса обучающихся, используя компьютерные технологии, в т.ч. текстовые редакторы и электронные таблицы в своей деятельности» (Приказ Минздравсоцразвития России, 2010). В то же время перечень основных трудовых функций, которые могут быть полностью или частично поручены работнику, занимающему должность учителя, воспитателя, является сложной и комплексной задачей, предполагающей перенос полученных знаний и усвоенных способов деятельности на все новые и более сложные задачи.

Профессиональный стандарт педагога (проект) уже во «введении» указывает: «В стремительно меняющемся открытом мире главным про-

фессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к педагогу. Обретение этих ценных качеств невозможно без расширения пространства педагогического творчества» (Общественное обсуждение проекта, 2013). Части стандарта, касающиеся разделов «обучение», «воспитательная работа», «личностные качества и профессиональные компетенции, необходимые педагогу для осуществления развивающей деятельности», к сожалению, не конкретизируют идею «расширения пространства педагогического творчества».

В то же время в стандарте указывается, что педагог должен быть способен учитывать общие, специфические закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции поведения и деятельности человека на различных возрастных ступенях. Для этого ему нужно не только быть вооруженным знаниями, проявляя познавательный интерес, но и уметь гибко, творчески применять полученную информацию, осознавая, с какой целью действует. Все это, безусловно, характеризует креативную личность. При организации различных видов деятельности: игровой, учебной, предметной, продуктивной, необходимо обладать дивергентным мышлением, набором широких поведенческих реакций и умений, вариативными стратегиями ролевого взаимодействия, творческим применением поведенческих стратегий, спонтанностью проявления творческой деятельности.

Способность вести профессиональную деятельность в поликультурной среде крайне затруднительна без обладания определенным типом мышления, которому присуще гибко, оригинально и незамедлительно реагировать на меняющуюся ситуацию в процессе взаимодействия и профессиональной деятельности. Способность к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий ведет к составлению плана по коррекции своей деятельности, творческой переработке имеющегося опыта.

Способность выстраивать развивающие учебные ситуации для людей с разными способностями базируется на всех компонентах структуры креативной личности. Чтобы эффективно взаимодействовать с различными специалистами, педагогами и родителями по вопросам развития обучающегося, воспитанника, желательно еще и об-

ладать гибкостью, широким набором поведенческих реакций и умений, так как это в значительной мере облегчает процесс работы и делает его более плодотворным.

Таким образом, можно зафиксировать следующее противоречие: на уровне концептуальных идей, стратегий проблема творческой личности (педагога) поставлена, на уровне конкретных шагов, тактик создания условий формирования, оценки – напрямую не обозначена.

Мы склонны объяснять данное явление недостаточностью теоретических и экспериментальных исследований в области профессиональной компетентности педагога и креативной компетентности в частности. Разработка теоретических и методологических основ исследования и формирования креативной компетентности педагога будет способствовать разрешению выявленного противоречия.

1.2. Абнотивность педагога как средство формирования креативности³

На данном этапе развития современной психологии активно исследуется влияние социального окружения на развитие одаренности. Так, в «Рабочей концепции одаренности», разработанной Д.Б. Богоявленской, В.И. Пановым, В.Д. Шадриковым, В.Н. Дружининым и другими психологами, выделены признаки одаренности и обозначены пути и направления работы с одаренными детьми, представлена методология выявления одаренных детей. Однако остается открытым вопрос о качествах педагога, значимых для работы с творчески одаренными обучаемыми разного возраста. Основное внимание обращено на снятие зажимов творчества, поскольку творческие способности не формируются, а высвобождаются (М. Ferguson, 1974).

Общественная поддержка одаренных детей, повышенное внимание к ним психологов и педагогов сосредоточено на наиболее успешных учениках и студентах, проявивших высокие достижения в учебе или других видах деятельности. Однако выдающиеся достижения сами по себе составляют далеко не единственный признак одаренности. Их проявление в детском или юношеском возрасте не гарантирует творческих успехов во взрослой жизни и профессиональной карьере (Л.И. Ларионова, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, А.И. Савенков, Е.И. Щербланова, Н.Б. Шумакова и др.).

³ Автор данной главы М.М. Кашапов. Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00739а; РГНФ, проект №13-06-00589а.

Одаренные учащиеся часто составляют группу психолого-педагогического риска, связанного с десинхронизацией развития, трудностями установления коммуникативных контактов, развитием одаренности по типу скрытой, а также с известным феноменом «снятия» одаренности с возрастом (Д.Б. Богоявленская, Л.И. Ларионова, Н.С. Лейтес, Я.А. Пономарев, Д.В. Ушаков, М.А. Холодная, В.С. Юркевич).

Воспитать в ученике творческую личность способен только творчески мыслящий и действующий педагог, поэтому роль учителя в развитии творческого потенциала личности учащегося отличается от традиционной роли педагога как носителя информации. Перед ним стоит иная задача: не передать знания, а раскрыть собственные возможности ученика. В работах А.М. Матюшкина, В.И. Панова, А.Я. Пономарева, В.Д. Шадрикова, В.Н. Дружинина, Л.И. Ларионовой, Дж. Рензулли обосновано, каким образом учитель должен играть ведущую роль в поддержании творческого потенциала ребенка. Тем не менее, в условиях современной школы прослеживается тенденция подавления педагогом творческой активности учащихся, – не потому, что учителя не хотят развивать творческий потенциал обучаемого, а потому, что не могут это делать.

В профессиональной деятельности существует значительное количество объективных и субъективных затруднений проявления творчества. Некоторые из объективных причин связаны с отсутствием психодиагностических средств, новых технологий формирования креативности обучающихся и готовности педагога к работе с одаренными обучаемыми.

Психологическая компетентность педагога в развитии способности к творчеству учащихся рассматривается в общепсихологическом контексте, опирающемся на деятельностный подход, и определяется как системное проявление психологических знаний, умений и личностных качеств специалиста, обеспечивающее эффективное осуществление педагогической деятельности, направленной на творческую самореализацию учащихся. Психологическая компетентность педагога проявляется прежде всего в психологическом проектировании творчески ориентированного образовательного процесса, создании соответствующих условий для проявления и развития способности к творчеству учащихся (В.И. Панов, 2005). В.И. Пановым выделены следующие основные позиции развивающего образования:

- усвоение «знаний – умений – навыков» из цели образования превращается в средство развития способностей. На смену «субъект-объектной» логике воздействия на ученика приходит логика

со-действия, со-трудничества, когда учитель и ученик не противостоят друг другу, а выступают друг для друга как партнеры совместного развития;

- учащийся становится субъектом своего собственного развития, рассматривается как самоценная личность. Соответственно, меняется и критерий ценности учителя – он ценится не за то, что больше знает, а за то, что умеет организовать процесс саморазвития учащегося и самого себя;
- стереотипное воспроизведение учениками стандартного минимума готовых истин меняется на проектирование и организацию образовательной среды, способствующей раскрытию природных данных учащихся, саморазвитию их познавательных, эмоциональных, физических и духовных способностей;
- требование соответствия образовательных технологий природным закономерностям развития обуславливает необходимость эконсихологического подхода к образованию, обеспечивающего гармонию образовательного процесса с физическим и психическим развитием ребенка;
- развивающее образование усиливает роль психологического сопровождения образовательного процесса, изменяя таким образом традиционное соотношение между дидактикой и психологией, выводя учебно-воспитательный процесс на психодидактический уровень (Панов, 2005. С. 137).

В наших работах был поставлен вопрос о существовании важной характеристики творческого профессионального мышления преподавателя, которая помогает ему в развитии креативности обучаемых (Кашапов, 2000, 2003, 2006, 2009, 2011, 2012, 2013). Данная мыслительная способность существует как особое комплексное интеллектуальное качество учителя, проявляющееся в умении найти в каждом ребенке особенности, которые помогут ему творчески развиваться. Исследуя данное качество, мы установили, что его наличие особенно необходимо для формирования творческого мышления профессионалов, оказывающих влияние на образовательную политику учебного заведения. Данное качество мы назвали абнотивностью: оно характеризуется комплексной способностью учителя к адекватному восприятию, осмыслению, пониманию и принятию креативного ученика, способностью заметить одаренного ребенка и оказать необходимую психолого-педагогическую поддержку в развитии его творческого потенциала. Благодаря совершенствованию креативности у учащихся и студентов

происходит повышение в дальнейшем их востребованности на современном рынке труда. Кроме того, развитие абнотивности способствует профессиональному и личностному росту преподавателей.

В целях выявления комплексной способности педагогов к развитию творческого потенциала учащихся нами разработан опросник из 29 утверждений на определение мотивационно-когнитивного компонента абнотивности (МККА) у педагогов. Методика максимально направлена именно на педагогическую деятельность, в частности на работу по поддержанию и развитию креативности учащегося. Опросник проверен на надежность, валидность, разработаны ориентировочные нормы (одна шкала).

В ходе теоретического и эмпирического исследования, проведенного М.М. Кашаповым, Е.М. Григорьевой, О.Н. Ракитской, А.А. Зверевой, Ю.А. Адушевой, выделены и описаны базовые компоненты абнотивности, сформулировано ее концептуальное и операциональное определение. Анализ результатов эмпирического исследования позволил описать критерии и показатели, характеризующие абнотивность. Под критерием как основанием, по которому происходит сравнение исследуемых феноменов, мы понимаем качества, свойства, признаки изучаемого объекта, которые дают возможность диагностировать его состояние и уровень развития.

Абнотивность, по нашему мнению, включает в себя креативность самого учителя, МККА и рефлексивно-перцептивные способности: способность к изучению ученика, пониманию, сопереживанию ему, способность проникнуть в индивидуальное своеобразие ученика, способность проанализировать, оценить, лучше понять себя. Следовательно, в структуру рефлексивно-перцептивных способностей были включены эмпатия, рефлексия и социальный интеллект.

Вопрос абнотивности преподавателей высшей школы является также актуальным и пока еще малоизученным. В ходе нашей дальнейшей работы мы сделали попытку разработать тест по абнотивности для преподавателей вузов. В исследовании приняло участие в общей сложности 130 человек — преподаватели различных факультетов таких высших учебных учреждений, как Ярославский государственный университет, Ярославский государственный педагогический университет, Ярославский государственный технический университет и др. Соотношение мужчин и женщин в данной выборке примерно одинаково.

При разработке нашего опросника мы постарались учесть не только способность заметить одаренного студента, не только желание и го-

товность оказать поддержку такому обучаемому, но и то, как на практике воплощается эта готовность.

Исходя из утверждения о континууме одаренности (любой ребенок является креативным в той или иной степени) и из наличной ситуации, сложившейся в образовательных учреждениях, мы полагаем, что каждый ребенок имеет право на возможность развивать свои творческие способности. Диагностика и формирование у педагогов такого психологического комплекса, как абнотивность, поможет решить эти задачи.

Для оценки сформированности мотивационно-когнитивного компонента компетентности педагога в развитии способности к творчеству учащихся в качестве критериев выступают осознание значимости творческого развития учащихся при реализации профессиональной деятельности; адекватная система представлений педагогов о творчестве, творческой личности; владение теоретическими психолого-педагогическими основами процесса творческого развития учащихся; мотивация на творческую самореализацию в профессиональной деятельности. Мотивационно-когнитивный компонент включает в себя знание особенностей одаренных студентов, желание чувствовать их потребности и интересы, готовность к приобретению психолого-педагогических знаний для работы с одаренными обучаемыми, стремление к гибкости в поведении, творческую активность в управлении учебно-познавательной деятельностью.

Социальный интеллект — интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации. Социальный интеллект определяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов (человека как партнера по общению, группы людей). Социальный интеллект обеспечивает понимание поступков и действий людей, понимание речевой продукции человека, а также его невербальных реакций (мимики, поз, жестов).

Эмпатия — это умение поставить себя на место другого человека и способность к эмоциональной отзывчивости на переживания других людей, как если бы они были нашими собственными.

Креативность как способность к творчеству проявляется в гибкости мышления. Оригинальность помогает преподавателю адекватно воспринять творчески одаренного обучаемого, найти к нему особый подход и поддержать развитие этого потенциала не благодаря обстоятельствам, а порой вопреки им. Способность к оценке включает и возможность понимания, как собственной мысли, так и чужих мыслей, действий и поступков. Способность к оценке обеспечивает возможно-

сти самодостаточности, самоконтроля, уверенности творческого человека в самом себе, в своих способностях, в своих решениях, определяя этим его самостоятельность, неконформность и многие другие интеллектуальные и личностные качества. Креативность проявляется в способности видеть, ставить и оригинально решать проблемы, в умении прогнозировать процесс межличностного взаимодействия, быстро и правильно ориентироваться в создавшейся экстремальной ситуации, предвидеть результат.

В качестве критерия сформированности рефлексивного компонента психологической компетентности (рефлексия педагогического опыта с творческих позиций) выступает самооценка педагогами своей компетентности, соответствия профессиональной деятельности задачам творческого развития учащихся. Педагог с высоким уровнем рефлексивности точно анализирует и свою деятельность, и ответное поведение обучаемых. Установлено, что преподаватели, обладающие такой способностью, более объективны при оценке креативно одаренных детей.

Анализ результатов эмпирического исследования позволил описать критерии и показатели, характеризующие абнотивность. Под критерием как основанием, по которому происходит сравнение исследуемых феноменов, мы понимаем качества, свойства, признаки изучаемого объекта, которые дают возможность судить о его состоянии и уровне развития.

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

Под показателями понимаются количественные или качественные характеристики сформированности каждого качества, свойства, признака изучаемого объекта. Именно на основе качественного и количественного анализа показателей можно выявить стоящие за ними и проявляемые через них психические явления. Поскольку в реальной жизни любое действие и проявляющееся в нем психическое явление обусловлены большим количеством одновременно действующих факторов, часть коих практически неподконтрольна даже в условиях строгого эксперимента, подавляющее число показателей представляют собой случайные величины — такие, что с определенными вероятностями могут принимать некое множество числовых значений.

На основании соотношения критериальных показателей в структуре психологической компетентности педагога в развитии способности к творчеству учащихся нами были выделены и описаны следующие уровни сформированности данного вида компетентности: низкий, средний, высокий. При этом мы исходили из методологического обоснования С.Л. Рубинштейна, который, развивая идею поуровневого изменения психических образований, отмечал, что каждая ступень, будучи качественно отличной от всех других, представляет относительно целое, так что возможна ее психологическая характеристика как некоторого специфического целого. Всякая предшествующая стадия представляет собой подготовительную ступень к следующей; внутри ее нарастают, вначале в качестве подчиненных мотивов, те силы и отношения, которые, став ведущими, дают начало новой ступени развития (Рубинштейн, 1989).

Актуализация творческого потенциала включает в себя: а) снятие эмоционального напряжения; б) нахождение и высвобождение жизненных ресурсов; в) рефлексии результатов обратной связи. Этот потенциал раскрывается на 3 уровнях: 1. Когнитивный (вспомнить аналогичную ситуацию, бывшую в прошлом, и отметить, чему научила эта ситуация). Умение во все проблем увидеть главную проблему. 2. Эмоциональный — актуализировать в памяти самую комфортную из своих жизненных ситуаций; вчувствование; успокоенное размышление. 3. Поведенческий — соединить образ воображения, потребного будущего и образ действия, направленного на достижение желаемого, а затем выполнить «походку уверенности, могущества».

Полученные данные могут быть полезны в работе школьных психологов по диагностике способности педагогов к деятельности по поддержанию и развитию креативности у детей, в деятельности психолога по развитию данных профессионально важных качеств у учителя.

Основная гипотеза исследования заключалась в том, что преподаватели гуманитарных предметов имеют более широкие возможности для развития собственной креативности, а также для использования во время занятий нетрадиционных методов обучения. Это не означает, что среди преподавателей точных предметов нет творческих людей. Дело в том, что гуманитарные предметы подразумевают наличие творческой активности и способности. В них нет четких и жестких канонов, имеется больше возможности для творческой интерпретации, в то время как в точных науках существуют четкие правила, формулы, законы и алгоритмы, которым необходимо следовать.

Эмпирические результаты свидетельствуют о том, что большинство опрошенных педагогов признают важность задач развития способности к творчеству обучаемых, но при этом демонстрируют недостаточную компетентность в организации условий для развития творческих способностей учащихся. Этот вывод подтверждает необходимость решения проблемы исследования и формирования абнотивности в контексте творческого профессионального мышления педагога, ибо сила и действенность абнотивности взаимосвязана с другими качествами творческого мышления.

Таким образом, абнотивность, по нашему мнению, включает в себя креативность самого учителя, мотивационно-когнитивный компонент и рефлексивно-перцептивные способности, которые включают способность к изучению ученика, пониманию, сопереживанию ему, способность проникнуть в индивидуальное своеобразие ученика, способность в связи с этим проанализировать, оценить, лучше понять себя. В структуре рефлексивно-перцептивных способностей были включены эмпатия, рефлексия и социальный интеллект. Абнотивность мышления — комплексная способность учителя к адекватному восприятию, осмыслению, пониманию и принятию креативного ученика, способность заметить одаренного ребенка и оказать необходимую психолого-педагогическую поддержку в развитии его потенциала (Кашапов, 2000).

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

В силу актуальности и важности вопроса, связанного с одаренными студентами и их развитием, одной диагностики недостаточно. Необходимо проводить дальнейшую работу, направленную на развитие абнотивности преподавателя. Нами был разработан тренинг, целью которого является повышение уровня абнотивности вузовских преподавателей: развитие способностей к эффективному и продуктивному взаимодействию с одаренными студентами. Основные принципы

тренинга: полезность, контекстность, превентивность и креативность. В основе данного тренинга лежат принципы гештальттерапии, учитывается поэтапность развития группы. Содержание тренинга разделено на части в соответствии с компонентами абнотивности. В ходе тренинга идет поэтапное развитие основных компонентов абнотивности.

Существуют объективные факторы, затрудняющие проявление творческого потенциала в различных видах деятельности учащихся. Родители, учителя, школьная администрация стремятся не к творчеству детей, а к овладению и соблюдению нормативно одобренного способа учебной деятельности. Поскольку он более востребован и высоко оценивается в обществе. Однако хороший исполнитель редко вырастет в профессионала как специалиста, способного к самостоятельности, инициативности, творчеству.

Факторы — это обстоятельства, под воздействием которых происходит изменение, а условия либо затрудняют, либо облегчают возникновение желаемых новообразований. Для целенаправленной актуализации и реализации творческого потенциала личности необходимо создание системы факторов и условий, способствующих творческому развитию личности. Например, школа выступает фактором, а тип детско-учительских отношений, прежде всего педагогическая позиция, являются важным условием повышения творческих ресурсов ребенка. Следовательно, управление психическим развитием ученика означает конструирование гармоничного сочетания объективных и субъективных факторов, значимых для эффективного функционирования творческого мышления.

Творчество — это активность личности, характеризующаяся конструктивным выходом за привычные схемы мышления, поведения и деятельности. Конструктивный выход означает трансформацию вредной привычки в полезную, позволяющую успешно разрешать возникающие затруднения. Так, привычка опасаться нового, неизвестного может замениться привычкой к осторожности, предусмотрительности, тщательной подготовке к выполнению деятельности в неожиданных условиях, характеризующихся повышенной стрессогенностью и конфликтностью.

Для достижения эффективности в работе с одаренными детьми целесообразно создавать следующие условия:

1. Нужно развивать потребность ребенка в оптимизации своей мыслительной деятельности. Ошибкой начинающих учителей является ожидание вопросов от аудитории по содержанию излагаемого материала. Некоторые педагоги так и не дожидаются таких вопросов. Если

же учитель в ходе сообщения учебной информации сам задает вопросы, то, возможно, сработает психологический механизм интерференции: постепенно у обучаемых возникнет желание задавать собственные вопросы. Другой ошибкой является «отмахивание» от назойливых вопросов «почемучек». В этом случае целесообразно попросить спрашивающего попробовать самому ответить на собственный вопрос. Поиск ответа важно направить на самостоятельное раскрытие глубинных связей, что может приводить к отказу от старых схем.

2. Доброжелательная, мягкая атмосфера принятия того, что делает и что думает обучаемый, способствует направлению его активности на самостоятельный поиск истины. Важно своевременное поощрение такого поиска. Подкрепление собственного мнения ребенка помогает ему осознать, что он способен увидеть в познаваемом явлении что-то особенное.

3. Необходимо так учить ребенка самостоятельно и творчески мыслить, чтобы он не ставил ценность информации в зависимость от авторитета ее источника. Освобождение ценности информации обеспечивает открытое обсуждение рассматриваемых проблем. Э.В. Ильенков подчеркивал, что ум с самого начала надо воспитывать так, чтобы противоречие служило для него толчком к самостоятельной работе, к собственному рассмотрению самой вещи, а не только того, что о ней сказали другие люди. Учить специфически человеческому мышлению — значит учить диалектике, умению фиксировать противоречие, а затем находить ему действенное разрешение (Ильенков, 1984).

4. Важно сформировать у ученика способность ревизовать свою привычную точку зрения, развить интерес и умение возражать себе. Самостоятельную творческую личность формирует самостоятельная творческая деятельность.

5. Необходимо создавать такие ситуации, находясь в условиях которых человек имел бы возможность замечать широкие связи между проблемами, объектами и явлениями. Если он осознает их значимость, то ему легче принимать на себя ответственность за решение возникающих проблем. Важно научить ребенка условия возникших затруднений делать средствами их решения.

6. Знание общих правил и закономерностей мыслительной деятельности, по которым целесообразно мыслить и действовать. Особую роль играет создание собственной методологической базы, информационных фондов, специализированных языков описания проблемы в позитивном ключе, умение находить адекватные методические средства

поддержки решения проблемы. Знание закономерностей явлений, как считает Г.С. Альтшуллер, дает ключ к управлению ими (Альтшуллер, 1979). Незнание этих закономерностей делает явления роковыми. Закономерности не бывают ни плохими, ни хорошими. Они могут быть «еще неизвестными» или «уже известными».

7. Практическая проверка этих правил и самоконтроль. Традиционная логика выделяет четыре качества логического мышления: 1) определенность; 2) последовательность; 3) непротиворечивость; 4) обоснованность. Эти качества связаны с четырьмя законами мышления: 1) закон тождества; 2) закон противоречия; 3) закон исключения третьего; 4) закон достаточного основания.

Новообразования в мышлении, прежде всего в творческом, автоматически не возникают. Их надо создавать. Однако возникает вопрос: как, каким образом?

У определенной категории учителей появился новый термин «полезно-педагогическое насилие». Целесообразность сопротивления такого рода воздействиям обусловлена тем, что хороший исполнитель, умеющий прекрасно работать по трафарету, редко вырастает в профессионала, способного к самостоятельности, инициативности, творчеству.

Кроме того, сложилась такая система подавления творчества, о которой С.Я. Маршак сочинил стихотворение:

*Он взрослых изводил вопросом «Почему?» —
Его прозвали «маленький философ».
Но только он подрос, как начали ему
Преподносить ответы без вопросов.
И с этих пор он больше никому
Не досаждал вопросом «Почему?».*

Существуют объективные факторы, затрудняющие проявление творческого потенциала в различных видах деятельности и типах конфликтного взаимодействия. Так, в системе школьных конфликтов родители, учителя, школьная администрация стремятся не к творчеству своих детей и сотворчеству вместе с ними, а к соблюдению нормативно одобренного способа учебной деятельности. Однако чем сильнее воздействие, тем сильнее противодействие. Обучаемые в большей мере, чем обучающие, интуитивно сопротивляются давлению, а порой и диктату взрослых.

Факторы — это обстоятельства, под воздействием которых происходит изменение, а условия затрудняют или облегчают возникновение желаемых изменений. В отношении актуализации и реализации твор-

ческого потенциала личности речь идет о создании гибкой системы факторов и условий, способствующих творческому развитию личности. Например, семья выступает фактором, а тип детско-родительских отношений, прежде всего родительская позиция отца, являются важным условием повышения творческих ресурсов ребенка. Следовательно, управление психическим развитием субъекта означает конструирование гармоничного сочетания объективных и субъективных факторов, значимых для эффективного функционирования творческого мышления.

По мнению К. Роджерса, нетворческих людей не существует, но далеко не все люди способны актуализировать свой творческий потенциал (Роджерс, 1994). Как известно, личность — это человек, обладающий сознанием и самосознанием, способный к познанию, общению, труду и управлению своим психическим развитием. Однако, чем мы становимся старше, чем приспособленнее и удобнее начинаем себя чувствовать в жизни, тем меньше, по мнению Л.С. Выготского, остается в нас творческого духа и тем труднее поддается мы воспитанию. Творец всегда из породы недовольных (Выготский, 1991).

Ответ на вопрос «Как эффективно разблокировать творческий потенциал личности?» может быть разноплановым. Прежде всего необходимо отметить направление, в котором может происходить разблокирование, и каким может стать человек в результате разблокирования. Творческая личность, по мнению К. Юнга, не боится выявить в поведении противоположные черты своей натуры, в отличие от обычного человека, который страшится многих побуждений и подавляет их (Юнг, 1998). Существует предположение, что эта полярность сильнее выражена у лиц с наибольшим творческим потенциалом. Только свободный, уважающий свое и чужое достоинство человек способен творчески создавать в полную силу. По мнению В.А. Сухомлинского, без творческой жизни личность не может быть воспитана. Творчество — это не сумма знаний, а особая направленность интеллекта. Он называет творчество самой сутью жизни в мире знаний и красоты (Сухомлинский, 1974).

Творческая личность — это творчески активная личность, которая действительно не боится конфликтов с собой и окружающей действительностью. Такая личность способна к конструктивной переработке своего опыта. Особенность творческой личности состоит в готовности к риску. Она вытекает из того, что человек, имеющий много идей, должен иметь смелость высказать их вслух. Это проявляется в смелости в отношении постановки проблемы, в обострении противоречий, в отказе от общепринятых путей и способов решения проблемы.

В целом для творческой личности, по мнению Я.А. Пономарева, характерны 3 группы свойств:

1. Перцептивные (связано с восприятием информации): необычная способность концентрации внимания, восприятия, большая впечатлительность. К числу перцептивных особенностей личностей, обладающих огромным творческим потенциалом, чаще всего относились необыкновенная напряженность внимания, восприимчивость, впечатлительность.

2. Интеллектуальные: наличие интуиции, могучей фантазии, выдумки, дара предвидения, обширности знаний.

3. Характерологические: частое уклонение от шаблонов, оригинальность, инициативность, упорство, высокая самоорганизация, колоссальная работоспособность. Желание заниматься творчеством, интерес ко всему новому, способность удивляться, восхищаться. Особенности мотивации деятельности усматривались в том, что гениальная личность находит удовлетворение не столько в достижении цели творчества, сколько в самом его процессе; специфическая черта творца характеризовалась как почти непреодолимое стремление к творческой деятельности (Пономарев, 1960).

Р. Стернберг и С. Любарт в инвестиционной теории креативности отмечают, что для формирования и проявления творческих способностей необходимо наличие 6 условий:

1. Интеллектуальные способности (синтетическая способность видеть проблемы в новом свете и избегать привычного способа мышления; аналитическая способность, позволяющая оценить стоящие идеи; практически-контекстуальная способность, которая выражается в умении убедить другого в ценности идеи).

2. Знания (необходимость иметь достаточно знаний о своем поле деятельности).

3. Законодательный стиль мышления (собственные принципы и законы движения мысли).

4. Личностные характеристики (готовность преодолевать препятствия, принимать на себя разумный риск, терпеть неопределенность).

5. Внутренняя мотивация, сосредоточенность на задаче.

6. Поддержка окружающей среды.

По Р. Стернбергу, творческая личность должна обладать следующими чертами: способностью идти на разумный риск; готовностью преодолевать препятствия; толерантностью к неопределенности; готовностью противостоять мнению окружающих (Стернберг, 1998).

Результаты исследования Л.М. Митиной показали, что творческие люди обладают большой вариативностью в сочетании личностных качеств. Общей оказалась одна черта — эмоциональная лабильность, рельефы профилей не повторялись. Творческие люди выделились по шкале индивидуальности: они оригинальны, с богатым внутренним миром, склонны к абстрактному, нешаблонному мышлению. Умеют испытывать удовольствие от жизни, обладают высокой эмоциональной возбудимостью (на креативность благоприятно действуют радость, страстность, прилив стенических эмоций, стремление к доминированию, риску, тяготение к независимости, нарушение порядка, снятие чувства страха), активны и агрессивны в защите своего «Я», с высокой самооценкой (Митина, 2004).

В раннем периоде исследования творчества единственным источником суждения о качествах творческой личности служили биографии, автобиографии, мемуары и другие литературные произведения, содержащие описания выдающихся людей — художников, ученых, изобретателей. Путем анализа и обобщения такого материала С.Л. Рубинштейн выделил наиболее явные признаки гениальности, выражающиеся в особенностях перцепции, интеллекта, характера, мотивации деятельности (Рубинштейн, 1989) [35]. Так, например, Ф.Ю. Левинсон-Лессинг разделял творчески малопродуктивных ученых-эрудитов, называя их «ходячими библиотеками», и творчески продуктивных ученых, не отягощенных переизбытком оперативных знаний, обладающих мощно развитой фантазией и блестяще реагирующих на всякого рода намеки. Кроме того, различными авторами разрабатывались различные модели креативной личности. Так, в гештальтпсихологии считались обязательными следующие требования к умственному складу творца:

- Не быть ограниченными, ослепленными привычками.
- Не повторять просто и раболопно то, чему вас учили.
- Не действовать механически.
- Не занимать частичную позицию.
- Не действовать со вниманием, сосредоточенным на ограниченной части проблемной структуры.
- Не действовать частичными операциями, но свободно, с открытым для новых идей умом оперировать ситуацией, стараясь найти ее внутренние соотношения.

Итак, ключевым вопросом изучения творчества является вопрос о носителе творческого начала, о личности, которая творит. Творческие задатки присущи в какой-то мере любому человеку. Развитие и реа-

лизация творческого потенциала будет зависеть в первую очередь от его субъекта. В целях эффективного разблокирования творческого потенциала личности преподавателя представляется очень важным учет следующих резервов повышения готовности к решению проблемно-конфликтных ситуаций:

1. Усиление проблемности изложения соответствующих разделов.

2. Укрепление в ходе учебных занятий связи с жизнью, с практикой.

3. Усвоение алгоритмов, необходимых для конструирования творческих способов разрешения дидактических проблемных ситуаций.

Понимание творческого мышления профессионала как процесса позволяет выделить следующие основные стадии: 1) целевая, функциональная, ориентировочная; 2) диагностическая — сбор информации и ее анализ с целью выработки решения; 3) исполнительная, организационно-методическая — принятие решения; 4) коммуникативная — реализация принятого решения; 5) стимулирующе-регулятивная; 6) рефлексивная; 7) контрольно-оценочная. Каждая из этих стадий выполняет свою особую функцию. Все интеллектуальные выборы человека имеют желаемый радикал, поэтому каждое качество творческого мышления имеет своего антагониста, поскольку указанные качества представлены континуально. При этом качество творческого педагогического мышления понимается нами как совокупность характеристик учителя, относящихся к его способности удовлетворить установленные и предполагаемые потребности, связанные с оригинальным выполнением педагогической деятельности в соответствии с требованиями образовательного стандарта. Рассматриваемые качества творческого мышления выполняют определенную функцию, реализация которой приближает профессионала к намеченной им цели.

Актуализация профессионального опыта — включение интеллектуальных заготовок, наработанных и использованных при решении предыдущих конкретных проблемных ситуаций. Это способность перешагнуть привычные рамки, ограничивающие горизонт мышления, иначе трудно увидеть профессиональную перспективу. Ограничиваясь анализом конкретной ситуации, очень трудно понять суть происходящего в данной ситуации. Важно выйти за пределы ситуативного мышления. Иначе мы будем выглядеть как рождественская елка, увешанная стереотипами.

1.3. Креативная компетентность в структуре профессиональной деятельности педагога⁴

Понятие «компетентность» применительно к характеристике педагога используется не так давно, с 90-х годов XX века. Изначально этот термин использовался как синоним понятий «профессионализм», «педагогическое мастерство», т.е. охватывал те качества, которые способны обеспечить успешную деятельность педагога в профессиональной сфере.

На сегодняшний день в России уже имеются научно-теоретические и научно-методические работы, в которых анализируются сущность компетентностного подхода и проблемы формирования ключевых компетенций (Л.Ф. Иванова, А.Г. Каспржак, А.В. Хуторской). Разработкой данной проблемы занимаются российские исследователи: П.П. Борисов, Н.С. Веселовская, А.Н. Дахин, И.А. Зимняя, Н.А. Переломова, Т.Б. Табарданова, И.Д. Фрумин, Г.А. Цукерман и др., и зарубежные ученые: Р. Барнетт, Дж. Равен (Великобритания), В. Вестера (Голландия).

Количество исследований, посвященных творчеству, значительно, но понятие креативности как компетентности не рассматривается, что затрудняет внедрение в широкую практику результатов научных исследований. Креативная компетентность до настоящего времени не изучалась, но существуют исследования, находящиеся «рядом», около данной проблематики. К ним можно отнести труды, посвященные изучению творческого мышления и креативности (Д.Б. Богоявленская, М. Воллах, Д. Гилфорд, В.Н. Дружинин, М.М. Кашапов, А.М. Матюшкин, С. Медник, В.И. Панов, Я.А. Пономарев, Е. Торренс, В.Д. Шадриков и др.).

Сравним выделенные различными исследователями перечни профессиональных компетентностей педагога, рассмотрим соотношение понятий «компетентность» и «креативная компетентность» применительно к педагогической деятельности.

В интерпретации академика Б.Т. Лихачева структура педагогической деятельности представлена следующим образом (Лихачев, 1996.).

Начальный компонент педагогической деятельности – знание педагогом потребностей, тенденций общественного развития, основных

⁴ Автор данной главы Е.В. Коточигова. Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00739а.

требований, предъявляемых к человеку (т.е. учитель должен знать, какого человека надо воспитывать для общества).

Второй компонент педагогической деятельности – многообразные научные знания, умения, навыки (ЗУН), накопленные человеком в области производства, культуры, общественных отношений, которые в обобщенном виде передаются подрастающим поколениям. В результате освоения этих основ у человека формируется осознанное отношение к жизни – мировоззрение.

Третий компонент педагогической деятельности – собственно педагогические знания, воспитательный опыт, мастерство, интуиция.

Четвертый компонент педагогической деятельности – высочайшая гражданская, нравственная, эстетическая, экологическая и др. культура ее носителя.

Авторы учебного пособия «Педагогика» (В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов) определяют профессиональную готовность к педагогической деятельности как «совокупность профессионально обусловленных требований к учителю» (Слостенин, 1998).

В ее составе правомерно выделяются, с одной стороны, психологическая, психофизическая и физическая готовность, а с другой – научно-теоретическая и практическая подготовка как основа профессионализма.

Готовность к осуществлению педагогической деятельности определяется авторами как выражение профессиональной компетентности педагога и комплексная характеристика его профессионализма. Содержание подготовки педагога той или иной специальности представлено в квалификационной характеристике – нормативной модели компетентности педагога, отображающей научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков. Квалификационная характеристика выступает как свод обобщенных требований к учителю на уровне его теоретического и практического опыта. Модель профессиональной компетентности учителя выступает как единство его теоретической и практической готовности и раскрывается названными авторами через педагогические умения. Педагогические умения в данном случае объединены в четыре группы, выстроенные от общих к частным.

1. Умение «переводить» содержание объективного процесса обучения и воспитания в конкретные педагогические задачи: изучение личности и коллектива для определения их подготовленности к активному овладению новыми знаниями и проектирование на этой основе развития коллектива и отдельных учащихся; выделение комплекса об-

разовательных, воспитательных и развивающих задач, их конкретизация и определение доминирующей задачи.

2. Умения построить и привести в движение логически завершенную педагогическую систему: комплексное планирование образовательно-воспитательных задач; обоснованный отбор содержания образовательного процесса; оптимальный выбор форм, методов и средств его организации.

3. Умения выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами обучения и воспитания, приводить их в действие: создание необходимых условий (материальных, морально-психологических, организационных, гигиенических и др.); активизация личности школьника, развитие его деятельности, превращающей его из объекта в субъект воспитания; организация и развитие совместной деятельности; обеспечение связи школы со средой, регулирование внешних непрограммируемых воздействий.

4. Умения учета и оценки результатов педагогической деятельности: определение нового комплекса доминирующих и подчиненных задач.

Разрабатывая проблему педагогической деятельности, Н.В. Кузьмина следующим образом определила структуру деятельности учителя (Кузьмина, 1979).

В данной модели обозначены пять функциональных компонентов: 1) гностический; 2) проектировочный; 3) конструктивный; 4) организаторский и 5) коммуникативный.

1. Гностический компонент (от греч. *gnosis* – познание) относится к сфере знаний педагога. Речь идет не только о знании своего предмета, но и о знании способов педагогической коммуникации, психологических особенностей учащихся, а также о самопознании (собственной личности и деятельности).

2. Проектировочный компонент включает в себя представления о перспективных задачах обучения и воспитания, а также о стратегиях и способах их достижения.

3. Конструктивный компонент – это особенности конструирования педагогом собственной деятельности и активности учащихся с учетом ближних целей обучения и воспитания (урок, занятие, цикл занятий).

4. Коммуникативный компонент – это особенности коммуникативной деятельности преподавателя, специфика его взаимодействия с учащимися. Акцент ставится на связи коммуникации с эффективно-

стью педагогической деятельности, направленной на достижение дидактических (воспитательных и образовательных) целей.

5. Организаторский компонент — это система умений педагога организовать собственную деятельность, а также активность учащихся.

Необходимо подчеркнуть, что все компоненты данной модели часто описываются через систему соответствующих умений учителя. Представленные компоненты не только взаимосвязаны, но и в значительной степени пересекаются. Так, например, продумывая построение и ход урока, преподаватель обязательно должен иметь в виду и то, с какого занятия придут на этот урок его ученики (скажем, после физкультуры школьникам обычно трудно успокоиться и сосредоточиться). Необходимо учитывать и характер, и личные проблемы каждого из них. Так связаны между собой гностический и организаторский компоненты.

По мнению В.И. Гинецинского, который также предлагает модель системного характера, в педагогической деятельности можно выделить четыре функциональных компонента: презентативный, инсентивный, корректирующий и диагностирующий.

1. Презентативная функция состоит в изложении учащимся содержания материала. Выделение этой функции основано на абстрагировании от конкретных форм обучения. Она ориентирована на сам факт изложения учебного материала.

2. Инсентивная функция заключается в том, чтобы вызвать у учащихся интерес к усвоению информации. Ее реализация связана с постановкой вопросов, оценкой ответов.

3. Корректирующая функция связана с исправлением и сопоставлением результатов деятельности самих учащихся.

4. Диагностирующая функция обеспечивает обратную связь.

Преобладание той или иной функции в деятельности преподавателя указывает на то, что активность учащихся имеет определенный вид, поскольку реализуется определенный метод обучения. Например, ведущему положению инсентивной функции обычно сопутствует применение проблемного метода.

Оригинальная концепция деятельности учителя разработана в работах А.К. Марковой. В структуре труда учителя она выделяет следующие составляющие: 1) профессиональные психологические и педагогические знания; 2) профессиональные педагогические умения; 3) профессиональные психологические позиции и установки учителя; 4) личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями. В рамках концепции А.К. Маркова

выявляет и описывает десять групп педагогических умений. Рассмотрим вкратце содержание данной модели (Маркова, 1993).

Первая группа включает в себя следующий ряд педагогических умений. Преподаватель должен уметь:

- увидеть в педагогической ситуации проблему и сформулировать ее в виде педагогических задач, при постановке педагогической задачи ориентироваться на ученика как на активного участника учебно-воспитательного процесса; изучать и преобразовывать педагогическую ситуацию;

- конкретизировать педагогические задачи, принимать оптимальное решение в любой создавшейся ситуации, предвидеть близкие и отдаленные результаты решения подобных задач.

Вторую группу педагогических умений составляют:

- работа с содержанием учебного материала;
- способность к педагогическому истолкованию информации;
- формирование у школьников учебных и социальных умений и навыков, осуществление межпредметных связей;

- изучение состояния психических функций учащихся, учет учебных возможностей школьников, предвидение типичных затруднений учащихся;

- умение исходить из мотивации учащихся при планировании и организации учебно-воспитательного процесса;

- умение использовать сочетания форм обучения и воспитания, учитывать затрату сил и времени учащихся и учителя.

Третья группа педагогических умений относится к области психолого-педагогических знаний и их практического применения. Преподавателю следует:

- соотносить затруднения учащихся с недочетами в своей работе;
- уметь создавать планы развития своей педагогической деятельности.

Четвертая группа умений — это приемы, позволяющие поставить разнообразные коммуникативные задачи, из которых самые главные — создание условий психологической безопасности в общении и реализации внутренних резервов партнера по общению.

Пятая группа умений включает в себя приемы, способствующие достижению высокого уровня общения. К ним относятся:

- умение понять позицию другого в общении, проявить интерес к его личности, ориентация на развитие личности ученика;

- способность истолковывать и читать его внутреннее состояние

по нюансам поведения, владение средствами невербального общения (мимика, жесты);

- умение встать на точку зрения ученика и создать атмосферу доверия в общении с другим человеком (ученик должен ощущать себя уникальной полноценной личностью);
- владение приемами риторики;
- использование организующих воздействий по сравнению с оценивающими и особенно дисциплинирующими;
- преобладание демократического стиля в процессе преподавания, умение с юмором отнестись к отдельным аспектам педагогической ситуации.

Шестая группа умений. Это умение удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего значимость своей профессии, т.е. реализация и развитие педагогических способностей; умение управлять своим эмоциональным состоянием, придавая ему конструктивный, а не разрушительный характер; осознание собственных положительных возможностей и возможностей учащихся, способствующее упрочению своей позитивной Я-концепции.

Седьмая группа умений понимается как осознание перспективы собственного профессионального развития, определение индивидуального стиля, максимальное использование природных интеллектуальных данных.

Восьмая группа умений представляет собой определение характеристик знаний, полученных учащимися в период учебного года; умение определять состояние деятельности, умений и навыков, видов самоконтроля и самооценки в учебной деятельности в начале и в конце года; умение выявить отдельные показатели обучаемости; умение стимулировать готовность к самообучению и непрерывному образованию.

Девятая группа умений — это оценивание учителем воспитанности и воспитуемости школьников; умение распознавать по поведению учащихся согласованность нравственных норм и убеждений школьников; способность учителя увидеть личность ученика в целом, взаимосвязь его мыслей и поступков, умение создавать условия для стимуляции слаборазвитых черт личности.

Десятая группа умений связана с интегральной, неотъемлемой способностью учителя оценить свой труд в целом. Речь идет об умении увидеть причинно-следственные связи между его задачами, целями, способами, средствами, условиями, результатами. Педагогу необходимо переходить от оценки отдельных педагогических умений к оценке

своего профессионализма, результативности своей деятельности, от частного к целому.

Следует обратить внимание на то, что четвертая и пятая группы умений входят в сферу проблематики педагогического общения. Шестая и седьмая группы сопряжены с проблематикой социально-педагогической психологии личности (педагога и учащегося). Вторая, девятая и десятая группы умений связаны с областью педагогической, девятая и десятая группы умений связаны с областью социальной перцепции, социально-педагогического восприятия. Десятая группа умений соотносится в основном с проблематикой самопознания, саморефлексии в личности и деятельности учителя, которая непосредственно связана с вопросами познания педагогом личности учащегося.

В русле психологической концепции труда учителя Л.М. Митиной разработана структура педагогической деятельности (Митина, 1994, 1998).

Согласно автору, в структуру педагогической деятельности входят три основных компонента:

1. Педагогические цели и задачи. В каждый момент педагогической деятельности учитель имеет дело с иерархией целей и задач, диапазон которых охватывает как общие цели (цели школы, системы образования, общества), так и оперативные задачи.

2. Педагогические средства и способы решения поставленных задач. При выборе средств и способов педагогических воздействий учитель должен быть в первую очередь ориентирован:

а) на ученика как центральную фигуру педагогического процесса, на стимулирование нравственного, эмоционального, интеллектуального развития каждого ученика, на проектирование новых уровней его психического развития;

б) на выбор и применение педагогических приемов и способов самореализации, самоактуализации, проявлений личностных возможностей и способностей в работе с детьми;

в) на выбор и применение методов, организационных форм взаимодействия с учащимися и учащихся друг с другом; создание условий, облегчающих процесс обучения, атмосферы живого общения, тепло и дружелюбие в отношениях с детьми;

г) на отбор и переработку содержания учебного материала, подбор вспомогательного иллюстративного, информационного материала.

3. Анализ и оценка педагогических действий учителя (сравнительный анализ запланированного и реализованного в деятельности учителя).

И.А. Зимняя предлагает идеализированную модель целостной социально-профессиональной компетентности (Зимняя, 2003, 2005). Содержательно данная модель представлена четырьмя блоками.

Базовый – интеллектуально обеспечивающий (основные мыслительные операции на уровне нормы развития). В соответствии с этим блоком выпускник образовательного учреждения (вуза) должен характеризоваться как минимум нормой развития таких мыслительных действий (умственных операций), как: анализ, синтез; сопоставление, сравнение; систематизация; принятие решения; прогнозирование; соотнесение результата действия с выдвигаемой целью.

Личностный блок, в рамках которого человеку должны быть присущи такие личностные свойства, как: ответственность; организованность; целеустремленность.

Социальный – социально обеспечивающий жизнедеятельность человека и адекватность его взаимодействия с другими людьми, группой, коллективом. В соответствии с этим блоком выпускник должен быть способным:

- организовывать свою жизнь в соответствии с социально значимым представлением о здоровом образе жизни;

- руководствоваться в общении правами и обязанностями гражданина;

- руководствоваться в своем поведении ценностями бытия (жизни), культуры, социального взаимодействия;

- выстраивать и реализовать перспективные линии саморазвития (самосовершенствования);

- интегрировать знания в процессе приобретения и использовать их в процессе решения социально-профессиональных задач;

- сотрудничать, руководить людьми и подчиняться;

- общаться в устной и письменной форме на родном и иностранном языках;

- находить решения в нестандартных ситуациях;

- находить творческие решения социальных и профессиональных задач;

- принимать, сохранять, обрабатывать, распространять и преобразовывать информацию (библиотечные каталоги, информационные системы, интернет, электронная почта и др.)

Профессиональный – обеспечивающий адекватность выполнения профессиональной деятельности. В соответствии с этим блоком выпускник должен уметь решать профессиональные задачи по специальности, предназначению.

И.А. Зимняя подчеркивает, что предлагаемая модель социально-профессиональной компетентности, соотносясь по номенклатуре входящих в подмножества видов компетентностей со многими из разработанных в проекте Tuning, принципиально отличается следующим:

- в предлагаемой модели выделены не рядоположенные группы компетентностей, а соподчиненные: базовые, предпосылочные (интеллектуальные способности, личностные свойства) и ядерные (социальные и профессиональные) компетентности;

- социальные и профессиональные компетентности являются перекрывающимися, что находит отражение в названии таких социальных компетентностей, как, например, «отношение человека к деятельности»;

- данное модельное представление показывает, какие уровни целостной социально-профессиональной компетентности должны развиваться на основе психологических законов психического и личностного развития человека, а какие должны формироваться на основе психологических закономерностей освоения деятельности (в том числе профессиональной) и становления ее субъекта – самого студента;

- в представленной модели разграничиваются понятия «интеллектуальные способности», «личностные свойства» и «социально-профессиональные личностные качества», где качество есть формируемая характеристика меры соответствия проявления какого-то явления, процесса заданному или задаваемому эталону (Tuning Educational Structures, 2003).

Представленная модель социально-профессиональной компетентности может, во-первых, рационализировать и упорядочить множества и подмножества формируемых ядерных социальных и профессиональных компетентностей, разграничив задачи – что надо развивать (доразвивать) специальными заданиями, а что надо формировать в качестве практического результата образования. Другими словами можно сказать, что: социально-профессиональная компетентность – это совокупная интегральная личностная характеристика человека, получившего квалификацию и характеризующегося профессионализмом.

Таким образом, автором даются следующие дефиниции. Социально-профессиональная компетентность – это совокупное, формируемое на базе интеллектуальных (в частности, мыслительных) способностей и личностных свойств личностное качество человека, позволяющее определить его как компетентного в своей области.

При этом, подчеркивает И.А. Зимняя, необходимо отметить фиксированную в 2003 г. трактовку компонентной структуры компетентности, согласно которой: а) компетентность шире знаний и умений, она включает их в себя; б) компетентность включает эмоционально-волевую регуляцию ее поведенческого проявления; в) содержание компетентности значимо для субъекта ее реализации и г) являясь активным проявлением человека в его деятельности, поведении, компетентность характеризуется мобилизационной готовностью как возможностью ее реализации в любой требующей этого ситуации (Зимняя, 2003).

По мнению В.Д. Шадрикова, компетенции – функциональные задачи, связанные с деятельностью (Шадриков, 2004). Компетенция является системным проявлением знаний, умений, способностей и личностных качеств. Данный подход был положен в основание разработки проекта профессионального стандарта педагогической деятельности. Выделенным компетенциям деятельности будут соответствовать соответствующие компетентности педагога:

- компетентность в мотивации учебной деятельности ученика;
- компетентность в раскрытии личностного смысла конкретного учебного курса и учебного материала конкретного урока;
- компетентность в целеполагании учебной деятельности;
- компетентность в вопросах понимания ученика, что необходимо для реализации индивидуального подхода в обучении;
- компетентность в предмете преподавания (предметная компетентность);
- компетентность в принятии решений, связанных с разрешением педагогических задач;
- компетентность в разработке программ деятельности и поведения;
- компетентность в организации учебной деятельности, которая, в свою очередь, предполагает:
 - компетентность в организации условий деятельности, прежде всего информационных, адекватных поставленной учебной задаче;
 - компетентность в достижении понимания учеником учебной задачи и способов ее решения (способов деятельности);
 - компетентность в оценивании текущих и итоговых результатов деятельности.

Анализ перечней (моделей) профессиональных компетентностей педагога (умений, функциональных задач) показывает: будучи различными по содержанию, количеству структурных элементов, все они

имеют общие черты. В основе всех моделей компетентности педагога лежит идея специализации, система «человек – профессия».

Все рассмотренные модели компетентности имеют иерархическую структуру, высшие уровни этой иерархии характеризуются усилением, преобладанием личностных компонентов. Практически все исследователи отмечают, что многоуровневая система (профессиональная компетентность) функционирует как единое целое.

Вместе с тем, указывая, что труд педагога связан с творчеством, каких-либо «творческих» компонентов в структуре педагогической компетентности не выделяется.

Рассматривая задачи современного образования, Р. Эпстайн ввел в научный обиход понятие «креативная компетентность», рассматривая таковую как готовность адаптивно применять полученные знания, дополнять систему знаний самостоятельно и стремление к самосовершенствованию.

Р. Эпстайн предположил, что креативность во многом зависит от уровня сформированности одной или нескольких основных компетенций, которые исследуются в теории генеративности.

1. Собирающая компетенция. Генеративные механизмы универсальны, и поэтому поведение креатива всегда меняется в процессе жизнедеятельности. Креатив должен обладать способностью овладевать различными навыками, которые позволяют усматривать и сохранять в поле сознания новые идеи. Собирая новые идеи, креатив повышает свой творческий потенциал, если его поисковая активность становится постоянным проявлением.

2. Проблемообразующая компетенция. Любые субъективно новые формы поведения, по всей видимости, являются результатом взаимосвязи между ранее усвоенными и теми, которые отрицают привычный способ жизни. Конкуренция между новыми и непривычными способами поведения обеспечивает твердое основание для новаций. Личность может увеличить количество новых идей, поставив себя в трудную ситуацию, в которой привычные способы решения проблемы не работают. Когда познавательное затруднение переформулируется личностью в проблемную ситуацию, возникает продуктивный мыслительный процесс, основой которого является креативность.

3. Расширяющая компетенция. Для многих некреативов стандарты восприятия ситуации и стратегия поведения в потоке решения устанавливаются заранее, поэтому они не обладают достаточным познавательным потенциалом при решении нестандартных задач.

4. Окружающая. Продуктивная позиция учащегося формируется в ситуации, когда он подвергается воздействию нескольких раздражителей одновременно или необычным раздражителям. Таким образом, четвертым ядром креативной компетенции является окружение человека, социальные или физиологические раздражители или необычное сочетание таких раздражителей (Epstein, 2005).

Ф.В. Шарипов утверждает, что креативная компетентность преподавателя включает систему знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, необходимых ему для творчества. Творческий компонент может присутствовать в любом виде деятельности преподавателя (педагогической, коммуникативной, организаторской).

В структуре креативной компетентности личности (в том числе и преподавателя) автор выделяет следующие качества:

- способность к творчеству, к решению проблемных задач; изобретательность;

- гибкость и критичность ума, интуицию, самобытность и уверенность в себе;

- способность ставить и решать нестандартные задачи, способность к анализу, синтезу и комбинированию, способность к переносу опыта, способность предвидения и т.д.;

- эмоционально-образные качества: одухотворенность, эмоциональный подъем в творческих ситуациях; ассоциативность, воображение, фантазия, мечтательность, чувство новизны, чуткость к противоречиям, способность к эмоциональному отклику (эмпатийность);

- обладание раскованностью мыслей, чувств и движений; проницательность, умение видеть знакомое в незнакомом; преодоление стереотипов;

- способность формулировать гипотезы, конструировать версии их доказательства;

- склонность к риску, стремление к свободе (Шарипов, 2010).

В работах Занаева С.С., Пономаревой Е.Н. находим понятие «инновационно-креативная компетенция» (Занаев, 2006, Пономарева, 2010).

Исследователи выделяют в структуре инновационно-креативной компетентности:

- качества личности педагога (инновационный стиль мышления; способность творчески подходить к конструированию учебного процесса в зависимости от конкретной ситуации; стремление к освоению новых методов и технологий);

- совокупность знаний (современные теории творчества и подходы к его развитию);
- и умений (использовать методы развития креативности; поощрять творчество и работу воображения; побуждать к самостоятельному поиску решения нестандартных задач; стимулировать развитие умственных процессов высшего уровня).

Проанализировав имеющиеся подходы к определению и составу понятия «компетентность», мы попытались сформулировать свое видение и отношение к данному понятию (Киселева, Коточигова, 2002). Нами выделены шесть блоков, которые представляют собой иерархическую модель. Причем каждый следующий блок опирается на предыдущий, создавая платформу для «вырастания» следующих компонентов. Нам хотелось особо подчеркнуть важность принципа последовательности, т.к. это имеет прямое отношение к процессу формирования компетентности. Вырванный из контекста отдельный блок не обеспечит компетентность специалиста в полном смысле этого слова.

В основании профессиональной компетентности, безусловно, лежат знания, причем, вслед за Н.В. Кузьминой, мы выделяем три уровня знаний:

а) философско-мировоззренческие, отражающие широту кругозора и общую осведомленность специалиста, что позволяет увидеть более широкий контекст своей работы, место данного специалиста (и всей профессии) в структуре общественной деятельности;

б) общепрофессиональные, содержащие знания об основных законах и закономерностях деятельности, специфических особенностях той предметной области, в которой трудится данный специалист;

в) аутопсихологические – знания о достоинствах и недостатках собственной деятельности, особенностях своей личности, ее сильных и слабых сторонах.

Хотелось бы особо подчеркнуть, что блок аутопсихологических знаний характеризует компетентность не только учителя начальной школы, а любого специалиста вообще, т.к. выступает в качестве основы для формирования профессиональной рефлексии.

Второй блок компетентности составляет компетентность в деятельности. Это особенности субъект-объектных отношений, а именно тех навыков, которыми *владеет* специалист с целью преобразования объекта труда. Мы используем слово «владеет» в значении «применяет, использует», т.е. имеет место быть в настоящий момент, а не содержится в потенциале.

Эта оговорка имеет принципиальное значение для понимания компетентности, т.к. любая профессиональная деятельность характеризуется вариативностью, множественностью способов и средств ее осуществления.

Индивидуальный стиль деятельности, который складывается в процессе профессионализации, закрепляет некоторые способы (часто используемые, любимые), тогда как некоторые профессиональные навыки содержатся лишь в потенциальном состоянии. Компетентность в деятельности – это использование, включение в деятельность определенного спектра профессиональных умений и навыков, при этом можно говорить о том, что чем шире диапазон профессионального репертуара, тем успешнее деятельность, тем компетентнее специалист.

Коммуникативная компетентность, или компетентность в общении, является фактором третьего уровня. Общение – сложная компетенция, в которой мы вслед за Г.М. Андреевой выделяем три стороны: перцептивную, интерактивную и собственно коммуникативную.

Под перцептивной стороной коммуникативной компетентности мы понимаем способность профессионала отслеживать индивидуальные особенности партнера по общению, видеть изменения в психофизическом состоянии, замечать и умело использовать невербальный пласт общения.

В интеракции традиционно рассматривают характер субъект-субъектного взаимодействия с человеком (одним или группой), выделяя при этом различные стили взаимодействия. С точки зрения формирования коммуникативной компетентности важно, чтобы специалист владел как можно более широким спектром способов и приемов взаимодействия. Особо подчеркиваем, что мы не считаем демократический стиль единственной формой взаимодействия, некоторой универсальной характеристикой, которая обеспечит контакт с любым человеком.

Коммуникативная сторона в структуре коммуникативной компетентности представляет собой процесс передачи информации. Несмотря на то что содержание деятельности, а следовательно, и профессионального общения, четко задано, тем не менее только специалист способен оценить и определить очередность подачи информации, ее глубину, сложность, образность, способы предъявления, которые бы обеспечили в максимальной степени присвоение этих знаний другим человеком.

Взаимодополняющей, одноуровневой компетентностью является эмоциональная компетентность. Если знания, деятельность, общение можно рассматривать как рациональный компонент, то эмоции состав-

ляют им противовес. В данном случае под эмоциональной компетентностью мы понимаем способность человека воспринять и адекватно оценить эмоциональное состояние партнера по общению, способность адекватно выразить собственное эмоциональное состояние, эмоциональную реакцию, а также конструктивно отреагировать отрицательные эмоции, освободиться от гнева, страха, нервного напряжения, стресса и при необходимости научить этому другого.

В структуру личности учителя начальной школы входят такие качества, как направленность, мотивация. Под педагогической направленностью мы понимаем устойчивую доминирующую систему мотивов, определяющую поведение учителя, его отношение к профессии, своему труду, к ученику. Педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическая рефлексия, педагогический такт – педагогические способности, также определяющие личность учителя начальной школы. Названные педагогические способности обеспечивают успешное выполнение труда учителя.

Высшие способности, или «высшие компетентности», как их называет Дж. Равен, венчают пирамиду компетентности. По определению они должны представлять собой надстройку по отношению ко всем ранее обозначенным блокам. Определение «высшие» ко многому обязывает, и мы предполагаем, что наполнение этого блока может быть разным в зависимости от философско-методологической позиции исследователя.

Под высшими способностями педагогической компетентности мы понимаем профессиональное мышление, которое характеризуется способностью «выхода за пределы» ситуации (Я.А. Пономарев, Д.Б. Богоявленская), «открытостью к внешнему миру» (Д.Н. Завалишина) и поисковой активностью, «видением непредвиденного» (Д.Б. Богоявленская), а также надситуативным уровнем обнаружения проблемности (М.М. Кашапов).

Именно профессиональное мышление и его высший уровень – творческое мышление – обеспечивают такой уровень реализации профессиональной деятельности, который соответствует современной ситуации развития общества, требованиям, предъявляемым заказчиками, а также внутренним требованиям самого учителя начальной школы, педагога дошкольного образования (Киселева, Коточигова, 2002).

Выделенный «верхний этаж» «здания» педагогической компетентности назовем креативной компетентностью.

Креативная компетентность в структуре компетентности педагога отражает творческие достижения личности на разных этапах профес-

сиональной (педагогической) деятельности и понимается как способность к созданию новых профессиональных продуктов и высоких результатов деятельности за счет реализации творческих способностей личности. Характеристиками креативного продукта педагогической деятельности воспитателя детского сада, учителя являются необычность, новизна, полезность принимаемых решений, а также в целом продуктивность педагогической деятельности, выражающаяся в оптимальной организации деятельности.

1.4. Акмеология профессионального мышления субъекта: психологические основы творческих состояний⁵

Определяя человека, во всех своих предыдущих работах мы конкретизировали его как пространство интеграции различных проекций бытия, вбирающего в себя одновременно природные, социальные и культурные характеристики. С интегративной точки зрения личность выступает одновременно как единство материального, социального и духовного, т.е. как природный индивид, духовно-практическое существо и социокультурный субъект.

Интегративная психология как целостное знание о человеке и мире рассматривает человека в неразрывной связи с миром. Личность – это самость и микрокосм всей реальности, через сознание человека эта реальность рассматривается и преобразуется, а в ней и сам человек стремится к росту и развитию.

Как известно, предметом современной акмеологии является процесс достижения вершины мастерства в профессии, максимальной творческой самореализации специалиста и достижения высшей жизненной самореализации.

В процессе формирования интегративной психологии (Козлов, 1999) мы заявили, что ее прагматическая цель – изменение структуры и формы сознания человека, обретающего в результате способность мыслить, рефлексировать, действовать адекватно в соответствующей социокультурной среде и на сущностном уровне трансформировать homo sapiens и homo habilis (человека разумного и умелого) в homo ludens и homo steasoficus (человека играющего и творящего мудрость).

⁵ Автор данной главы В.В. Козлов.

Вне сомнения, в настоящий момент мы не отказываемся от этой высшей трансформационной цели, но тактически цель интегративной психологии совпадает с целью акмеологии – самоактуализация личности.

Под самоактуализацией мы понимаем стремление человека к возможно более полному выявлению, развитию своих личностных способностей, особенностей, потенциальности и реализацию этого стремления в жизни.

В истории философии и психологии существует множество точек зрения на природу возникновения, динамику и особенности проявления самореализации.

Античный философ Зенон говорил о физисе – силе природы, вечно побуждающей все вещи расти, а выросшие – совершенствоваться.

Николай Кузанский, немецкий философ, ученый и богослов 15-го века, связывал человечность с человечески определенным единством, что оно же и бесконечность, и если свойство единства – разворачивать из себя сущее и считал, что человек обладает силой разворачивать из себя все в круге своей области, все производить из потенции своего центра.

Голландский философ 17-го века Бенедикт Спиноза представлял человека как некую человеческую природу, гораздо более сильную, чем его собственная, и при этом, не видя препятствий к тому, чтобы постигнуть ее, он побуждается к соисканию средств, которые повели бы его к такому совершенству. Все, что может быть средством к достижению этого, называется истинным благом; высшее же благо – это достижение того, чтобы вместе с другими индивидуумами, если это возможно, обладать такой природой.

Немецкий философ 18-го века Людвиг Фейербах утверждал, что предназначение человека в назначении, какое человек в нормальном и счастливом случае сам избрал для себя исходя из своей природы, своих способностей и стремлений. Тот, кто сам не назначает себя для чего-либо, не имеет назначения к чему-либо.

С точки зрения интегративной психологии человек – чрезвычайно сложное и противоречивое существо, одновременно принадлежащее сразу многим сферам, средам и мирам.

Являясь частью природы, он отделяется из нее для собственного преобразования и роста через ее преобразование. Являясь частью общества, он стремится в нем к постижению и развитию своей уникальной индивидуальности. Он часть всеобщей культуры, но имеет свой взгляд на ее преобразование и выделение главных ценностей, в чем проявляется его стремление к инновациям во всех сферах.

Способность человека существовать и развиваться в различных областях и сферах возможна благодаря существованию сознания, которое обладает высшей степенью интеграции.

Способность к трансценденции как возможность «выхода» человека за пределы социальной и природной необходимости обеспечивает реальность самостоятельного выбора им варианта поведения, деятельности, эмоционального и интеллектуального реагирования в различных ситуациях, то есть свободу.

В философии Ф. Ницше «свобода от» трансформируется в «свободу для», которая проявляется в самоутверждении и реализации человеком собственного смысла жизни. Его сверхчеловек – это прежде всего творец, обладающий сильной, стремительной, «подлинной волей», творец самого себя как автономной и свободной личности.

Совершенно был прав М.К. Мамардашвили, считая, что все философские утверждения, содержащие термин «человек», всегда имеют в виду *возможного человека*, который никогда не есть какое-то предшествующее или будущее состояние, а всегда актуальное состояние, хотя и не сводимое ни к какому из существующих.

«Человек создан этой средой, и ...существование его в этой среде – проблематично в том смысле, что эта среда не может существовать, воспроизводиться и продолжать свое существование сама собой. Она должна в *каждый* момент *дополняться* воспроизводством какого-то усилия со стороны человека. Без этого мир умирает. Чтобы воспроизводился сложный мир, должно воспроизводиться сложное усилие саморазвития, то есть капиталовложения в себя, в свои способности, деяния, воображение, мышление» (Мамардашвили, 1984)

И результатом такого капиталовложения является уже «новый» человек, «не наличный человек, а тот возможный человек, который может сверкнуть на какое-то время, *промелькнуть, установиться* в пространстве некоторого собственного *усилия*», трансцендирующего усилия, которое представляет собой «...способность или *готовность расстаться* с самим собой, каким он был к моменту события, расстаться со слепившейся с ним скорлупой... Личностное – это всегда трансцендирующее... в личностных структурах содержится вообще тот резервуар развития, который есть в истории».

Поэтому человек – «единственное существо в мире, которое находится в состоянии постоянного *зановорождения*, и это зановорождение случается лишь в той мере, в какой человеку удастся собственными усилиями поместить себя в свою мысль, в свои стремления, в некоторое сильное магнитное поле, сопряженное предельными символами» [Там же].

Самоактуализация – это стремление лично­стно расти и развиваться. Человек стремится к постижению сути мироустройства, а главное – собственной сути и собственного предназначения.

Качественно отличительным признаком самоактуализированной личности является способность и интенция творить. Именно неистовый поиск, нахождение и присутствие такой личности в творческих, эвристических (расширенных, потоковых, ресурсных) состояниях сознания выделяет его из основной массы людей (Козлов, 2008).

Суть современного общества такова, что появляется определенный «социальный заказ» на творческую личность, на человека, способного самостоятельно ставить перед собой объективно-значимые цели, задачи, предлагать нестандартные и эффективные решения.

Проблема творчества издавна волновала человечество. Она является актуальной и в настоящее время в силу своей таинственности, нераскрытости, гносеологической трудности. Истоки и пути человеческого творчества неисповедимы. Мы полностью согласны с Д.В. Ушаковым, который пишет: «Возможны ли законы, позволяющие описывать творчество? Если мы понимаем творчество как процесс, результат которого не выводим из исходного состояния, то кажется, что на этот вопрос следует дать скорее отрицательный ответ. Ведь с помощью законов может быть описана только регулярная, воспроизводимая и, следовательно, детерминированная связь явлений, в которой следствия выводимы из предпосылок» (Ушаков, 2000). Творчество обладает качеством эзотерического знания, то есть знания тайного, внутреннего, личного, непонятного для других, скрытого, не имеющего вербальных форм выражения на уровне его процессуального исполнения.

Среди многообразных качеств человеческого сознания наиболее интригующей и загадочной является его способность к творчеству – к приобретению принципиально нового знания о человеке, окружающем его мире и способах его преобразования, знания, которым не располагали предшествующие поколения, которое надо добыть, а не получить в готовом виде от своих предшественников и современников.

На наш взгляд, никто и никогда не сможет уверенно утверждать, что же движет процессом творчества и как оно происходит на самом деле. И часто сказанное слово, уже ложь, когда опредмечивается такой сложный феномен. И в этом еще весь шарм вызова. Непосильность всегда притягивает человеческий характер.

Творчество является не только психологически значимым. Оно значимо социально, экономически и даже эволюционно, так как про-

грессивное движение человечества напрямую связано с творческим процессом и с людьми, которые созидают новое. Именно неутомимая жажда творчества ведет к развитию не только индивидуальной личности, но и способствует прогрессу общества в целом, становлению человеческой культуры. В свою очередь, продукты эвристической деятельности в виде произведений культуры или высокохудожественной окристаллизованной духовности снабжают людей новой силой, освещающей путь человечества к новым горизонтам, к истине и совершенству.

В отечественной и зарубежной психологии существуют различные мнения относительно качеств, присущих творческой личности. Исследователями подчеркивается, что рассматривать деятельность творца в отрыве от его личности немислимо, результаты творчества опосредованы не только характером творческого процесса, но и самой личностью творца.

Творческую личность изучали отечественные и зарубежные психологи: С.Л. Рубинштейн, В.И. Андреев, Д.Б. Богоявленская, М.М. Кашапов, Н.И. Кругликов, А.Н. Лук, И.М. Розет, М. Арнаудов, П. Вайнцвайг, К. Тейлор, Е. Торренс, Л. Холл и др. В числе свойств, отличающих творческую личность, выделяют следующие:

1. Перцептивные особенности (необыкновенная напряженность внимания, восприимчивость, впечатлительность), интеллектуальные особенности (интуиция, фантазия, выдумка, дар предвидения, обширность знаний), характерологические особенности (уклонение от шаблона, оригинальность, упорство, высокая самоорганизация, колоссальная работоспособность) (Пономарев, 1976).

2. Доминирующая роль познавательной мотивации, исследовательская творческая активность, выражающаяся в способности к обнаружению нового, в постановке и решении проблем; возможности достижения оригинальных решений, возможности прогнозирования и предвосхищения, способности к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные и интеллектуальные оценки (М.М. Кашапов, А. М. Матюшкин).

3. Интеллектуальная активность, интегрирующая в себе умственные и мотивационные факторы (Д.Б. Богоявленская).

4. Зоркость в поисках проблем, способность к свертыванию длинной цепи рассуждений, «боковое» мышление, цельность восприятия, готовность памяти, гибкость мышления, способность к оценочным действиям, легкость генерирования идей, беглость речи, способность к работе, легкость ассоциирования, наличие чувства юмора (А.Н. Лук).

5. Мотивационно-творческая активность в органическом единстве с высоким уровнем творческих способностей (В.И. Андреев).

6. Способность совершать действия, выходящие за рамки обычных явлений, но не противоречащие законам природы, наличие чувства грядущего, богатство фантазии и интуиция, интерес к новому и необычному (Е. Торренс).

7. Независимость и самостоятельность, склонность к риску, активность, любознательность, неудовлетворенность существующим, нестандартность мышления, готовность принимать решения, стремление к признанию, внутренняя мотивация, готовность к росту (К. Тейлор, Э. Роу).

8. Способность замечать и формулировать альтернативы, проявлять фантазию, умение ставить вопросы и избегать поверхностных формулировок, упорство, независимая позиция, готовность к риску, хорошее чувство юмора, активный интерес к изучаемой проблеме (А. Матейко).

9. Стремление к самореализации, поглощенность делом как призыванием, аутентичность личности, уверенность в своих силах, инициативность и гибкость, критичность и высокая степень рефлексии (А. Маслоу).

Для кого-то творчество – это «осенение свыше», и существует объяснение, будто Господь творит руками и умом человеческим.

Для кого-то – это исключительный природный дар, кто-то представляет творчество как особое состояние сознания.

Механизм творческого акта состоит, по мнению Д.Н. Завалишиной, в «выходе за пределы» исходного уровня психического обеспечения деятельности, в преобразовании ситуации, в подключении (или специальном формировании) новых «пластов», «планов» психической организации субъекта. В результате продуктивный процесс становится многомерным, гибким.

З. Фрейд творческую активность считал результатом сублимации, смещения полового влечения на другую сферу деятельности: в результате творческого акта лежит всегда опредмеченная в социально приемлемой форме сексуальная фантазия.

Э. Фромм психологические механизмы рассматривал исходя из понимания креативности как способности удивляться и познавать, умения находить решения в нестандартных ситуациях, нацеленности на открытие нового и способности к глубокому осознанию своего опыта.

Английский исследователь М. Генле считает творческим такое решение, когда его новизна обусловлена отражением некоего аспекта гармонии в природе.

Р. Ассаджиоли рассматривал творчество как процесс восхождения личности к «идеальному Я», как способ ее самораскрытия. Одним из основных психологических механизмов самораскрытия творческого процесса является позитивное переструктурирование своего опыта. Динамика самораскрытия творческого процесса: интуиция, вербализация, формализация.

К сожалению, творчество как процесс в современной психологии в основном рассматривается только как одно из условий саморазвития и совершенствования, нравственного достоинства, «вершина духовной жизни человека». Анализ только позитивных сторон творчества приводит к идеализации этого процесса. Как любой процесс, творчество имеет также и множество негативных, деструктивных элементов. Полноценный, интегративный анализ предполагает раскрытие не только положительных (светлых) сторон творческой деятельности, но и ее застоя (сумерек) и деструктивности (темной стороны, изнанки).

Рождение нового связано с нарушением привычной системы упорядоченности. Кто сказал, что творец, вышедший за пределы исходной системы знания, понимания, восприятия, представления, должен быть обязательно «на вершине духовного развития». Он может очутиться на космическом дне одиночества, покинутости и отчаяния.

Традиционно понятием «творчество» («креативность») обозначают создание нового и культурно значимого продукта, обнаружение нового в постановке и решении проблем.

В российской психологии общепринятым является определение творчества как деятельности, порождающей нечто качественно новое и отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью. Не важно, в каком виде творчества это проявляется: научном, техническом, художественном и др.

Наибольшие достижения теории творчества могут быть связаны с интегративными исследованиями на стыке различных парадигм психологии, философии, лингвистики, искусства и физики. Именно их сплав и может дать наиболее продуктивное решение данной проблемы.

Мы согласны с точкой зрения А.В. Брушлинского, который не выделяет креативность как особое психическое образование и считает ее основным признаком всякого мышления. Мышлению, обуслов-

ленному предметной деятельностью, он отводит доминирующую роль в творческом процессе. «Всякое мышление хотя бы в минимальной степени всегда есть искание и открытие существенного, нового (нового для данных конкретных индивидов), и поэтому оно всегда является в той или иной мере продуктивным, творческим, самостоятельным» (Брушлинский, 1979).

По М.М. Бахтину, человек никогда не совпадает с самим собой. Он не принадлежит к своему роду по факту рождения, он еще должен «выделаться в человека». Результатом такого самостроительства является личность.

Русский философ Н.А. Бердяев еще в начале XX века утверждал, что личность вырабатывается длительным процессом, выбором, вытеснением того, что во мне не есть мое «я». Душа есть творческий процесс, активность. Человеческий дух всегда должен себя трансцендировать, подыматься к тому, что выше человека. И тогда лишь человек не теряется и не исчезает, а реализует себя. Человек исчезает в самоутверждении и самодовольстве. Человек должен все время совершать творческий акт в отношении к самому себе. В этом творческом акте происходит самосозидание личности.

В соответствии с интегративным взглядом базовое качество сознания и личности – открытость миру, самотрансценденция, направленность на что-то иное, не являющееся им самим (Козлов, 2008).

Несмотря на свою детерминированность природно-социальным миром, он всегда выходит за его пределы и обращен к своему демиургическому качеству в своих творческих актах. Через это обращение я обрящение, личность проявляет свою свободу и трансцендентальность.

Способность к трансценденции как возможность «выхода» человека за пределы социальной и природной необходимости обеспечивает реальность самостоятельного выбора им варианта поведения, деятельности, эмоционального и интеллектуального реагирования в различных ситуациях, т.е. свободу.

Рассматривая самоактуализацию с точки зрения интегративной парадигмы психологии, мы считаем, что стремление личностно расти и развиваться является базовым свойством человека. Он стремится к постижению сути мироустройства, а главное – собственной сути и собственного предназначения.

Качественно отличительным признаком такой личности является способность и интенция творить. Именно неистовый поиск, нахождение и присутствие этого человека – демиурга в творческих, эвристиче-

ских (расширенных, потоковых, ресурсных) состояниях сознания выделяет его из основной массы людей (Козлов, 2008).

В силу этого развитие акмеологии как науки, которая раскрывает факторы, условия, механизмы, определяющие успешность совершенствования и самосовершенствования человека, полноту его самореализации в профессии и жизни в целом, имеет большую перспективу в оптимизации личностно-профессионального развития, достижения акме – наивысшего расцвета всех сил и способностей личности, духовной и интеллектуальной зрелости.

Самая главная игра – это игра сознания и реальности.

И человеческое сознание входит в структуру мира (в сферу бытия человека), и объективированное бытие вливается во внутренний мир человека.

Вне сомнения, реальность всегда субъективна и рождается из взаимодействия человека с опредмеченной (предметной) средой на уровне когнитивном (познание, интроспекция, рефлексия), эмоциональном (вчувствование, олицетворение, анимация) и моторно-поведенческом (освоение мира и себя самого через двигательные действия).

Наши эксперименты гипостимуляционными и гиперстимуляционными методами, индуцирующими измененные состояния сознания, показывают, что демиургово качество человека может быть достаточно индифферентно к самой предметной реальности, даже к таким базовым характеристикам, как пространство и время.

Сознание как активное, открытое, целостное, саморазвивающееся неструктурированное пространство энергии, способное наполнять внутреннюю и внешнюю реальность смыслом, отношением, переживанием и действием.

Наиболее яркий пример того, сколько радости, подъема чувств, глубокого удовлетворения приносит само совершение действий, а не их результат, являет собою игра.

Существует целый ряд разнообразных форм трудовой деятельности, которые ориентированы в первую очередь на процесс, а не на результат: художники, скульпторы, поэты, композиторы, писатели нередко проводят дни и ночи напролет за работой, ничего не замечая вокруг себя; но завершив произведение, могут тотчас потерять всякий интерес к нему. Процесс созидания настолько привлекает и поглощает их, что ради него самого они готовы жертвовать многим: не спать, голодать, не иметь гарантии в обязательном признании своего продукта, ни в материальной организации. Страницы истории искусства изобилуют

примерами поистине трагической судьбы и действующих лиц. То же самое можно сказать о труде ученых, архитекторов, режиссеров, менеджеров, руководителей производства и представителей других профессий, неустанно бьющихся над решением поставленных задач; об актерах, о спортсменах и танцорах, которые действуют прежде всего ради самого процесса и глубоко переживают его.

На мой взгляд, «захваченность» самим процессом деятельности наблюдается не только в так называемых творческих профессиях. «Упоение» процессом труда может наблюдаться в деятельности оператора, токаря, маляра, плотника.

Но возможность отделения мотива от цели и перемещение на саму деятельность указывал еще С.Л. Рубинштейн (1940). В его работах в рамках его школы разрабатывается теория «психического как процесса». Эта теория, с одной стороны, специально указывает на дифференциацию психики на процесс и его продукт; а с другой – исходит из отношенческого единства этих составляющих, изучая тем самым продукт только в соотношении с психическим процессом. «Психическое существует прежде всего как процесс – живой, предельно пластичный и гибкий, непрерывный, никогда изначально полностью не заданный, а потому формирующийся и развивающийся... только в ходе непрерывно изменяющегося взаимодействия индивида с внешним миром». (Брушлинский, 1984).

«В ходе непрерывного и изменяющегося взаимодействия внешнего и внутреннего возникают все новые, ранее не существовавшие продукты, средства, способы осуществления процесса и другие детерминанты, которые сразу же включаются в дальнейшее протекание процесса в качестве его новых внутренних условий» (Брушлинский, 1979). Эту непрерывную взаимосвязь процесса и продукта, когда продукт, предшествующий деятельности, выступает одновременно и как внутреннее условие последующей, А.В. Брушлинский считает главной характеристикой психического как процесса и видит в ней основу действительного психического развития, т.е. развитие характера и способностей человека.

Работы американского психолога М. Чиксентмихали выполнены в той же научной парадигме, т.к. они прямо нацелены на экспериментальное изучение деятельности, мотив в первую очередь ориентирован на процесс, а не на результат (Csikzentmihalyi, 1990). Продукт такой деятельности автор видит в развитии навыков и способностей человека, в росте и становлении его личности. Анализ его работ позволяет выявить главные свойства и механизмы деятельности, ориентированной на процесс (Буйкас, 1995).

Для уточнения психофизиологических механизмов, вызывающих ПСС, нами были проведены экспериментальные исследования, в которых приняли участие 42 оператора в возрасте от 24 до 45 лет. Внимание обследуемых не акцентировалось на целях эксперимента. Исследования выполнялись в рамках оценки профессиональных качеств, что обеспечивало высокий уровень мотивации обследуемых.

В течение примерно одного часа они выполняли привычную для себя операторскую деятельность, моделирующую отдельные элементы управления летательным аппаратом и представляющую собой решение типовых модельных задач по сбору и обработке визуальной информации, требующей реализации наглядно-образного и вербально-логического ее преобразования.

Результаты опроса обследуемых позволили выявить среди них группу из 4 человек, у которых наиболее четко можно было выявить основные элементы ПСС. Анализ результатов тестирования показал, что все обследуемые этой группы входили в число лиц, показавших значимо лучшие результаты, чем остальные. Уровень их профессиональной подготовки позволял им довольно легко справляться с предлагаемыми тестами, однако непривычность условий проведения и соревновательность с другими обследуемыми требовала поддержания непрерывного внимания, высокого уровня концентрации и мобилизации.

Как показали результаты исследования физиологических параметров, в процессе эксперимента у всех обследуемых происходили выраженные изменения в деятельности ряда физиологических систем, что подтверждает многочисленные данные, имеющиеся в литературе по физиологии труда (Шеррер, 1973). Наблюдалось увеличение ЧСС, повышалось артериальное давление. Об увеличении потребления кислорода миокардом свидетельствует повышение индекса Робинсона в 2–2,8 раза. Значительное нервно-эмоциональное напряжение, сопровождающее процесс тестирования, приводило к снижению вариационного размаха ритмокардиограмм до 0,1 с. Потребление кислорода увеличивалось в 2–3 раза. Кратно возрастала частота дыхания и минутная вентиляция легких. О возникновении признаков гипервентиляции свидетельствует возникновение дисбаланса между потреблением кислорода и выделением углекислого газа, который составил в среднем по группе за время исследования 510 ± 67 мл.

Особенность лиц, имевших признаки состояния «потока» состояла в значительно меньшей физиологической цене деятельности.

Но наиболее значимое отличие заключалось в значительно большей величине дефицита CO_2 за время исследования, которая существенно превышала средние значения по группе и составляла 1250 ± 83 мл. Происходило и снижение напряжения CO_2 в крови, о чем свидетельствует значимое уменьшение PET CO_2 (с 41 ± 2 до 30 ± 3 мм рт. ст.).

Анализ результатов оценки параметров внешнего дыхания показал, что причиной выраженной гипокании у обследуемых явилась относительно мало выраженная гипервентиляция во время выполнения операторской деятельности. Сравнение с другими обследуемыми не выявило значимых различий величины минутной вентиляции легких. Более детальный анализ параметров внешнего дыхания показал наличие явных признаков повышения эффективности газообмена в легких. Увеличивалась альвеолярная вентиляция, снижалась вентиляция мертвого пространства, увеличивался коэффициент использования кислорода.

Причина указанного парадокса прояснилась при изучении ритма и временных характеристик фаз дыхательного цикла. Оказалось, что характер дыхания у выделенной группы лиц имел признаки «связности», вывод о чем можно сделать из значений вариативности дыхательного ритма, которая была более чем в 2 раза ниже, и продолжительности выдоха, которая была на 65–90% выше, при практически прежней частоте дыхания.

Интересные закономерности выявлены нами при анализе электрической активности головного мозга. После периода подавления альфа-ритма, появления признаков десинхронизации и высокочастотной активности, имевших место у всех обследуемых, у лиц в состоянии «потока» наблюдалось парадоксальное для ситуации активной операторской деятельности нарастание медленноволновой активности.

Известно, что в состоянии расслабленного бодрствования у большинства здоровых взрослых людей на ЭЭГ регистрируется регулярный альфа-ритм максимальной амплитуды. Этот ритм может изредка прерываться, очевидно, в связи с реакцией активации за счет внутренней психической активности обследуемого.

При занятии человека каким-либо видом деятельности, которая вызывает повышенное эмоциональное напряжение или требует высокой степени внимания, на ЭЭГ возникает состояние, называемое десинхронизацией. Представления о связи «уплощения» ЭЭГ с повышением активации и нарастания амплитуды альфа-ритма со снижением уровня функциональной активности достаточно хорошо согласуется с данными исследований зависимости ЭЭГ от психических процессов.

Показано, что при умственной нагрузке, визуальном слежении, обучении, т.е. в ситуациях, требующих повышенной психической активности, закономерно снижается амплитуда ЭЭГ и возрастает ее частота (Becker-Carus, 1971; Mori, 1973).

Считается, что наличие медленноволновой активности в обычных условиях является показателем патологического режима работы мозговых систем и даже при отдельных периодах высокоамплитудных разрядов дельта- и тета-волн отмечается снижение уровня внимания, бодрствования и точности слежения (Зенков, Ронкин, 1991). Вопреки представленным выше литературным данным, в наших исследованиях отмечалась выраженная медленноволновая активность при высоком качестве деятельности и меньшей ее физиологической цене, которая увеличивалась к 15 – 30 мин. исследования параллельно с нарастанием дефицита CO_2 и степени гипоксии.

По своей энцефалографической картине деятельность в состоянии высокой концентрации и собранности на выполняемой задаче, т.е. в «потоке», имеет весьма большое сходство с неглубокими медитативными состояниями (Hirai, 1981; Murphy, Donovan, 1988).

В контексте данной статьи следует отметить происходящее заволаживание западного рынка электронными приборами для биологической обратной связи и подпорогового программирования. Предыстория вопроса такова. После цикла исследований медитации дзенских монахов было установлено, что в состоянии «дза-дзен» резко возрастает интенсивность альфа-ритма и происходит синхронизация частот биоритмов мозга обоих полушарий (обычно эти частоты несколько различны).

Вскоре после этих исследований в русле идей биологической обратной связи были разработаны портативные приборы, осуществляющие стимуляцию мозга через электрические датчики, наушники и светодиоды. Оказалось возможным навязывание мозгу человека ритмов, характерных для разных состояний сознания. Например, низкий бета-ритм частотой 15 Гц интенсифицирует нормальное состояние бодрствующего сознания. Высокий бета-ритм частотой в 30 Гц вызывает состояние, сходное с тем, которое возникает после употребления кокаина. Альфа-ритм частотой в 10,5 Гц вызывает состояние глубокой релаксации.

По ряду предварительных данных в этом состоянии мозг производит большое количество нейропептидов, повышающих иммунитет. Тета-ритм частотой в 7,5 Гц способствует возникновению состояния, характерного для глубокой медитации. При низком тета-ритме частотой в 4 Гц возникает иногда переживание, получившее в литературе

название «путешествие вне тела». При частотах ниже 4 Гц возникает сильное стремление заснуть, трудность сохранения бодрствующего сознания. С помощью современных портативных приборов легко вызывается состояние «сверхобучения», или «подпорогового программирования». Оказывается, в этом состоянии человек является чрезвычайно восприимчивым к запоминанию новой информации. На современном рынке имеются тысячи всевозможных разновидностей аудиокассет для подпорогового программирования (для изучения языков, отучения от курения, снятия стресса, избавления от лишнего веса, настройки на различные жизненные ситуации).

Таким образом, используя терминологию нейролингвистического программирования, можно сказать, что связанное дыхание служит при этом для «якорения» состояния «потока», а часто, судя по многочисленным наблюдениям на тренингах по интенсивным интегративным психотехнологиям, базовым триггером этих состояний. Более того, существует реальная возможность создавать физиологические и нейропсихологические предпосылки для вызывания ресурсных, творческих состояний личности – процессы осознанного связанного дыхания.

Кроме того, детальная физиологическая проработка указанной концепции на более представительном статистическом материале может потребовать коренного пересмотра фундаментальных положений психофизиологии труда, и, в частности, нормирования нагрузки, ибо серьезная и ответственная работа в состоянии «потока» может приносить большее наслаждение, чем любая, самая «крутая» форма досуга, и наполнить человеческую жизнь большим смыслом. Самое важное – помочь реализоваться личности, самоактуализироваться при помощи самого простого и доступного для человека – связанного, циклического дыхания (Козлов, Бубеев, 1997).

Наши многолетние исследования показывают, что притягательная сила творческих (ресурсных, эвристических, потоковых, расширенных) состояний сознания обеспечивается рядом важных признаков (Козлов, 2008). Как показывают нейропсихологические, психологические и социально-психологические эксперименты, они сводятся к следующим качественным отличиям (признакам, свойствам):

1. Трансценденция Эго. В эвристическом акте сам действующий субъект исчезает, то есть «чувство себя», «Я-ковость», самосознание и самоидентичность теряется.

Отсутствие Эго в сознании не означает, что человек теряет контроль над своей психикой или над своим телом. Эго растворяется на

высшей точке управления ситуацией, действия человека становятся средством выражения и реализации своего «Я» как системы взаимодействия с действительностью.

В творческом процессе человек настолько вовлекается, погружается в то, что он делает, что у него исчезает осознание себя как чего-то отделенного от совершаемых им действий.

В процессе творчества возникает единая когнитивно-ментальная структура сознания человека, которая, растворяя «Я» в деятельности, растворяет деятельность в «Я».

В некотором смысле творчество – всегда забывание себя, некое заклинание, жертвоприношение «Я» (Козлов, 2008).

В результате трансцендирования (выхода за пределы своего «Я») происходят существенные изменения в ценностно-смысловой сфере личности, начинают действовать механизмы сверхсознания. Здесь человек испытывает дистанцированность от других людей, погружается в собственное интеллектуальное переживание. Уединение становится сродни самотворчеству, выступает как необходимое условие для «труда души». В этом аспекте мы можем вспомнить мысль А. Маслоу о творческом аспекте состояния одиночества и что одиночество является одним из отличительных признаков самоактуализирующейся личности. Человек в таком состоянии представляет собой своеобразный телесно-духовный континуум. Он осмысливает себя метафизически.

В творческом состоянии человек может приносить трансцендентный смысл во внешнюю реальность, и может извлекать его оттуда.

Наше понимание творческого акта как расширенного состояния сознания имеет несколько значимых аргументов:

– Эго перестает быть «кожным». Личность не идентифицирует себя только тем, что находится под кожей, она расширяет свои границы, растворяется в знаковых системах (научное, литературное, поэтическое творчество), в других людях (коммуникативное взаимодействие – «упоение общением»), в природе (в эстетическом восприятии, медитации, экстремальных видах спорта), технических объектах (гонщика с автомобилем, токаря со станком, программиста с компьютером и др.).

– Личность становится частью действующей системы, большей, чем его индивидуальное «Я». За счет интроецирования деятельности среды, пространства ее реализации само Эго становится «расширенным» в аспекте идентичности.

– Возникает интеграция всех языков сознания (ощущения, эмоций, образов, символов, знаков) и чувственного отражения предме-

ченной реальности в мышлении личности, синтетические способы познания и интерпретации мира, при которых задействованы всевозможные виды чувственно-логического опыта.

– В творческом акте человек действует как источник своих сущностных сил. Осваиваемая и порождаемая деятельностная среда предстает как адекватное, истинное отражение глубинных интенций личности, его потенциальности. Человек существует в опредмеченной деятельностной среде как Демиург, создатель, который и творит ее, и отображает себя в ней наиболее полно и целостно.

– Творчество дает возможность проявить ресурс витальности человека, его энергии, жизненных сил. Не только воодушевление, прилив сил ассоциированы с творческим процессом, но и возможность почти невероятной интенсивности усилий в длительное время: без пищи, без сна, без отдыха.

2. Трансценденция времени. Мы еще в начале 90-х годов экспериментально доказали искажение восприятия времени в расширенных состояниях сознания. Вне сомнения, такого рода искажения существуют и в «потоке». В творческом состоянии сознания человек теряет адекватное чувство времени. В основном возникает феномен искажения временных промежутков в сторону их сокращения (час как несколько минут, день как час) или возникает аутизация такого уровня, когда восприятие времени полностью исчезает и личность «обнаруживает себя» во временном промежутке – «уже утро, оказывается».

Искажение восприятия времени связано с аутизацией сенсорных систем (в том числе кинестетической и слуховой, которые играют самую важную роль при точном различении промежутков времени). Феномен также связан с подавлением таких психофизиологических механизмов восприятия времени, каковыми являются разноуровневые биологические ритмы, связанные с удовлетворением биологических потребностей.

Человек «забывает» не только привычно дышать с характерным личностным паттерном, переходя на биологическое (животное) связанное дыхание.

У человека меняется режим питания. Часто в творческом процессе человек «постится», «забывая» покушать, может длительное время не пить, меняется ритм удовлетворения выделительных функций.

Трансценденция времени, искажение базовых его переменных (длительность, скорость протекания и последовательность) в эвристическом потоке обусловлен, таким образом, психофизиологическими

механизмами. Но нам бы хотелось сделать некоторые дополнения, которые продиктованы нашим исследовательским опытом:

а) искажение восприятия длительности временных периодов существенно зависит от «поглощенности» деятельностью. Интеграция мира, который находится в человеке (психосемантический предметный мир), и мира, в котором находится и действует человек (предметная физическая среда), в творческом процессе приводит к ситуации, когда привычные способы картирования времени подавляются. Это подавление привычных механизмов структурирования времени приводит к искажению его восприятия;

б) в творческом акте нивелируется граница между объектом и субъектом, между тем, что есть (предметная среда), и тем, что есть для субъекта (индивидуальное психосемантическое пространство). Творчество происходит в полном присутствии в «здесь и сейчас», растворении личности в происходящем процессе. Это некий аналог архаического восприятия реальности (презентизм первобытного мышления), когда мир распаковывается в ежесекундном присутствии. «Между секундами есть брешь, которая называется вечностью» (Козлов, 1993). В творческом процессе происходит некое «выпадение» из континуума линейного времени: из привычного «прошлое-настоящее-будущее» в полное присутствие «в здесь и сейчас» – без всего, что было, и без всего, что будет. Пиковые творческие состояния открывают врата вечности. У меня есть подозрение: творчество особо притягательно тем, что дает вкусить нектар бессмертия;

в) третьим дополнительным истоком трансценденции времени являются особые эмоциональные состояния, которые возникают в ходе творческой деятельности. «Душой исполненный полет», как Пушкин описывал творческий процесс, сопровождается чрезвычайно неординарными эмоциями. Они многообразны: эстетический восторг, мистический экстаз или инстаз, трепет, таинственность, чувство парения души, ликования, наслаждения процессом деятельности, изумления-умиления открытием, упоения действием, радости бытия.

Чувство упоения следует отличать от чувства удовольствия, которое также может приносить процесс деятельности. Удовольствие можно испытывать без приложения каких-либо усилий, поэтому оно не ведет к росту и развитию личности. Чувство же упоения не может возникать без полной отдачи сил.

Ресурсное состояние сознания имеет непостижимое величие эмоционального состояния. Само понятие наслаждения не настолько

точно раскрывает содержание состояния. Мы можем, наверно, выделить две возможные версии эмоциональных паттернов, сопровождающих «поток»:

– творческий экстаз, который связан с сильным возбуждением, часто безудержной энергией и восторгом, неуправляемостью, мощными эмоциями, граничащими с безумием и социальной неадекватностью (аналог религиозного экстаза);

– инстаз – более дисциплинированное, систематическое и потому сохраняющееся во внутреннем сознании. В ресурсном состоянии сознания мы всегда можем дифференцировать мыслящего субъекта, мышление как процесс и мыслимое как содержание деятельности. Когда эти три составляющие сливаются друг с другом и растворяются в единстве – это и есть ресурсное состояние сознания.

Инстаз мы бы обозначили как *глубокую медитацию на истину*. А в эмоциональном состоянии – это тихое умиление-восторг-радость и созерцательность.

Поэтическое «счастливые часов не наблюдают» является точным описанием влияния эмоционального состояния на восприятие времени в творческом процессе.

3. Трансценденция пространства – индифферентное отношение к качественным характеристикам пространства, их трансформация или полная отрешенность от этих качеств. Основным механизмом возникновения этого феномена является трансформация объективного пространства среды в субъективный предметный мир личности.

Мы можем рассматривать этот феномен в трех аспектах. Во-первых – индифферентность по отношению к физическим характеристикам пространства. В творческом состоянии сознания личность перестает замечать такие важные параметры, как эстетические характеристики (красиво – безобразно) и все образные переменные, которые находятся за пределами деятельностной активности, звуко-шумовые характеристики (человек как бы перестает слышать), температурные (тепло – холодно), обонятельные, вкусовые и даже степень удобства (комфорт – дискомфорт, удобно – неудобно).

Во-вторых, трансценденция социальных характеристик пространства: теряется половая (мужчина – женщина), интеллектуальная (умный – глупый), эстетическая (красота – безобразность), социально-иерархическая (крупный начальник – подчиненный, богатый – бедный) значимость других людей.

В-третьих, происходит сужение стимульного поля восприятия пространства до значимых, референтных, обеспечивающих деятельность переменных.

Трансформация качеств пространства может сводиться к антропоморфизации природных объектов и вещей. Известно, что человек может воспринимать свойства того или иного объекта как со стороны самого объекта («космический холод»), так и со стороны субъекта («холодок между лопатками»).

Человек способен перевоплотиться в неодушевленный предмет, видеть его как бы «изнутри», вступать в «диалог с вещами», истолковывать их поведение с точки зрения человеческих мотивов. Иначе говоря, сознание человека спонтанно стремится к одухотворению, анимации всех объектов, с которыми он контактирует.

Он наделяет животных и растения, неодушевленные предметы и отвлеченные (высокоабстрактные) понятия человеческими свойствами – сознанием, мыслями, чувствами, волей (антропоморфизм). Так, скрипач олицетворяет (персонифицирует) свою скрипку, программист – компьютер, плотник – топор, водитель – машину. Средневековые рыцари одушевляли свой меч, моряки парусного флота – корабль. Существует религиозная персонификация мира (пантеизм, абсолютная идея, Бог, Универсум, Мировая Воля, Брахман, Высший Разум).

Феномен антропоморфизации природы и вещей, созданных человеком (рукотворный мир, или «вторая природа»), как партнеров по «общению» имеет, видимо, глубокие корни в человеческой психике. Сами способы восприятия и действия с предметами внешнего (добавим – и внутреннего) мира включают в себя «позицию партнера» по общению. Их можно рассматривать как трансрациональные протофеномены сознания человека, позволяющие ему осуществлять с природой «а *livreouvert*», что в переводе с французского означает – «действовать без подготовки», «читать по раскрытой книге», «петь с листа».

Человек выступает в функции трансцендентного субъекта, которому истина дана «как на ладони», и он действует «как по нотам», записанным в партитуре природы. В этом аспекте мы очень много писали об «изначальном состоянии сознания», при котором личность теряет свою субъектность и «растворяется в одухотворенном космосе» (Козлов, 1999).

4. Трансперсональность – в результате трансцендирования Эго происходит замещение этого смыслового пространства идентификаций

надличностной феноменологией. У человека, на фоне трансценденции Эго, возникает состояние Боговдохновенности Демиурга: «Мысли льются», «Идеи падают с небес», «Открывается Канал», «Бог творит»...

Творчество происходит. Не человек, не личность творит, а через человека происходит творчество. И этот процесс не только озарен таинством, мистерией творчества, но и наполнен переживанием реализации своей миссии, высшего смысла бытия в мире, исполнением предназначения.

Ресурсное состояние жестко ассоциировано переживанием функции трансцендентного субъекта, которому истина дана «как на ладони» и мир открыт и сущностно понятен. Но при этом не по твоей воле, а по «Его». Если творчество происходит, то оно «боговдохновенно», ты, твоё сознание, твоё Эго просто являются инструментом проявления и раскрывания истины жизни.

Мы предельно хорошо понимаем, что термины, которые здесь употребляются, весьма ненаучны. Но нужно понимать, что само творчество часто проживается как мистическое состояние, которое ты «заслужил», «достиг», которое с тобой «случилось».

Как мы уже указывали выше, ресурсное состояние сознания – это экстатическое или инстатическое состояние, «захватывающее» человека. В этом состоянии доминирует мотивационно-эмоциональная сфера мышления, а не рационально-логический интеллект и доминирует духовность как направленность к высшим силам личности.

Самосознание человека релевантно ощущению демиурга. В процессе творения не столько человек создает те или иные идеи, образы, лингвокреативные (языкотворческие) символы и знаки, сколько продуктивные идеи «создают» человека – в их власти находятся увлеченные своими действиями люди. Действующая личность раскрывается как «causasui» (причина себя). Так, личность со-творяет себя и «о-творяет» (открывает другому) – в моментах выхода за границы себя (в межличностное пространство) и своих возможностей (знаний, умений, способностей), представленности себя в других людях (бытие человека в другом человеке) и воспроизводстве другого человека в себе.

Подлинный смысл ресурсных состояний сознания – это не столько погружение в глубь бесконечного антропокосмического для того, чтобы найти для себя нечто новое, сколько постижение глубины конечного «Я», чтобы найти неисчерпаемое и обрести духовное измерение бытия.

Человек на этом пути «взращивает» в себе не только Субъекта Деятельности, но и Субъекта Мира. В любом случае происходит глубокое

постижение мира, самого себя и преображение-обогащение сознания человека. Это и есть блаженство человеческой деятельности. Вообще говоря, это и есть Деятельность Человека.

Творческое состояние сознания связано с рождением всего нового и прекрасного в мире и в самом человеке, в выходе за пределы известного, за границы предустановленного, простирая субъекта в новые пространства знаний, способностей, умений, трансперсональных переживаний.

5. Апрагматичность – непрактичность, бессребренность, немонетарность творческих состояний сознания, их ориентированность на процесс выполнения деятельности, а не на результат.

Для ресурсного состояния истинно и ценно лишь то, что происходит в процессе выполнения деятельности, какими состояниями он наполнен, а не практическая действенность цели и результата. Более того – часто к нарисованной картине художник теряет всякий интерес, а писатель к написанной книге, хотя в них вложено неимоверное количество энергии, жизни и времени. Часто творцу не так важно, как повлияет эвристический процесс на общественную и индивидуальную жизни. Явные практические плоды, на мой взгляд, чужды ресурсным состояниям сознания. Само творчество и является манной небесной. Настоящее творчество ни купить, ни продать невозможно. Творец и не променяет творчество ни на какие блага в мире. Творчество, те психические состояния, которые сопряжены с ним, являются самой высокой наградой для человека в мире.

Итак, феноменология творчества как процесса и состояния сознания показывает нам, что люди, которые переживают это состояние, оказываются целиком поглощены своим занятием. Они испытывают глубокое удовлетворение от того, что они делают – и это чувство приносит сам процесс деятельности, а не его результат. Они забывают личные проблемы, видят свою компетентность, обретают опыт полного управления ситуацией. Они переживают чувство гармонии с окружением, «расширения» себя, их навыки и способности развиваются, личность растет. Насколько эти элементы опыта присутствуют, настолько субъект получает наслаждение от своей деятельности и перестает беспокоиться о внешней оценке, становится полнезависимым, свободным – «имеет наглость быть» (Козлов, 2008). Естественно, что такой опыт является оптимальным для человека. Он позволяет упорядочить случайный поток жизни субъекта, дает базовое чувство опоры: в каждый данный момент субъект может сконцентрировать все свое внима-

ние на осознанно выбранной деятельности. Он позволяет пережить свою глубинную миссию, судьбоносное предназначение, мгновенно забыть то, что его разрушало и было сиюминутным, наносным – грязной пеной на волнах жизни.

И самое важное – в ресурсном состоянии сознания человек «творит себя» – не только «образовывается» (то есть приобретает знания, умения, навыки), но и сам «образует мир»: создает свое понимание, свое видение мира, проектирует и строит собственную жизнь, решает, куда ему идти, о чем думать, с кем взаимодействовать и общаться.

ЧАСТЬ 2

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

2.1. Инструментарий для оценки и формирования креативной компетенции педагога⁶

В первой главе было наглядно показано, что креативная компетентность педагога выступает в качестве надпрофессиональной компетентности, которая не может быть привязана узко к той или иной педагогической области, она необходима любому педагогу для обеспечения качества образования и достижения целей, заявленных в новых образовательных стандартах. Так же как стандарты требуют формирования у обучающихся метапредметных результатов или надпрофессиональных компетенций, так и педагог, работающий над решением данной задачи, должен сам обладать надпрофессиональными компетенциями, к числу которых и относится креативная компетентность. На наш взгляд, одним из шагов на пути развития креативной компетентности педагога выступает его деятельность по поиску, анализу, разработке педагогических средств для развития аналогичных компетенций у своих воспитанников.

В связи с реформированием образования все чаще поднимается вопрос об оптимизации образовательного пространства. Ведущую роль в этом процессе, безусловно, играет педагог. Именно поэтому во многих научных исследованиях предпринимается попытка выделить оптимальный набор характеристик, позволяющих учителю быть успешным в современном нестабильном образовательном пространстве. Мы полагаем, что одной из ведущих характеристик, необходимых педагогу, выступает креативная компетентность. Она позволяет учителю использовать разнообразные стратегии при решении проблемных педагогических ситуаций, вариативно применять современные образовательные технологии и методики, избегать однообразия и рутины на уроках. Креативная компетентность, если ею обладает педагог, имеет целый ряд позитивных последствий не только для обучающихся, но и для самого педагога. В первую очередь она способствует профессиональному росту, стремлению к самосовершенствованию, а также препятствует профессиональному выгоранию.

⁶ Автор данной главы Т.Г. Киселева. Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00739а.

С точки зрения системы повышения квалификации возникает вопрос об оценке уровня развития креативной компетентности педагога. Валидизированных методик, удовлетворяющих поставленным задачам, направленным на определение уровня креативности именно в педагогической деятельности, на сегодняшний день практически нет, поэтому нами была предпринята попытка разработки, валидизации и апробации методики для оценки уровня креативности педагогов.

Методика «Профессиональный дифференциал» была разработана на основе тестовой методики «Личностный дифференциал», адаптированной в психоневрологическом институте им. В.М. Бехтерева. Целью представляемой методики являлось создание инструмента изучения уровня креативной компетентности на основе самооценки испытуемого. Данный тест-опросник самооценки «Профессиональный дифференциал» относится к классу методик «семантического дифференциала» — метода количественного и качественного индексирования исследуемых параметров, предложенного Ч. Осгудом в 1957 г.

Данная методика опирается на самооценочные суждения испытуемых об уровне своей компетентности, в том числе и креативности, умении гибко реагировать на изменяющиеся условия образовательной среды. Методика «Профессиональный дифференциал» может быть использована в тех случаях, когда необходимо получить информацию о субъективных аспектах отношений испытуемого к себе и своей деятельности. В этом отношении разработанный нами тест аналогичен тесту личностного дифференциала, поэтому сопоставим с двумя категориями психодиагностических методов — с личностными опросниками и социометрическими шкалами.

Тест «Профессиональный дифференциал» содержит 15 полярных утверждений, характеризующих различные аспекты педагогической деятельности, а также позиции самого педагога. Эти утверждения были сформированы на основе анализа требований к педагогическим работникам I и высшей категории. Из первоначального списка утверждений в ходе работы фокус-группы, состоявшей из педагогов высшей категории, экспертов по аттестации педагогических кадров, а также преподавателей вузов, были отобраны утверждения, составившие окончательный текст опросника. Каждую пару утверждений испытуемому было предложено оценить по 7-балльной шкале от -3 до +3. Обработка результатов предполагает суммирование всех выставленных испытуемым оценок с учетом знака. Итоговый показатель может варьировать от -45 до +45.

Ниже мы приводим полный текст данной методики.

Тест «Профессиональный дифференциал»

1	Я не испытываю проблем в общении со своими учениками и коллегами	-3	-2	-1	0	1	2	3	Если бы представилась возможность, я бы изменила свой стиль общения с учениками и коллегами
2	Я понятно и доступно излагаю свои мысли	-3	-2	-1	0	1	2	3	Если бы я мог, я бы выразил свои мысли более понятно и доступно
3	Я считаю себя интересным собеседником	-3	-2	-1	0	1	2	3	Если бы представилась возможность, я бы усовершенствовал свои коммуникативные умения
4	Я редко выступаю перед своими коллегами	-3	-2	-1	0	1	2	3	Если бы я мог, я бы принимал более активное участие в обсуждении профессиональных проблем с коллегами
5	Я могу уверенно выступить с представлением своего профессионального опыта перед представителями педагогического сообщества	-3	-2	-1	0	1	2	3	Если бы я мог, я бы усовершенствовал свои умения по самопрезентации своего профессионального опыта

6	Если бы я имел возможность, я бы постоянно интересовался психолого-педагогическими и методическими разработками, отражающими вопросы современного преподавания	-3 -2 -1 0 1 2 3
7	Мне не всегда хватает опыта и психолого-педагогических знаний для решения профессиональных проблем	-3 -2 -1 0 1 2 3
8	Если бы я имел возможность, я бы значительно расширил свои знания о нормативной базе по преподаванию своего предмета на современном этапе образования	-3 -2 -1 0 1 2 3
9	Я владею ИКТ-технологиями на достаточном уровне, решаю для меня проблемы моих профессиональных проблем	-3 -2 -1 0 1 2 3

10	Считаю участие в работе профессиональных сетевых сообществ пустой тратой времени	-3	-2	-1	0	1	2	3	Если бы я имел возможность, я бы с удовольствием участвовал в работе профессиональных сетевых сообществ
11	У меня нет трудностей при проектировании своей педагогической деятельности	-3	-2	-1	0	1	2	3	Если бы я имел возможность, я бы изменил свои подходы к проектированию педагогической деятельности
12	Мои методы обучения, применяемые на уроке, достаточно разнообразны	-3	-2	-1	0	1	2	3	Если бы представилась возможность, я бы значительно расширил круг методов обучения, применяемых мною на уроке
13	Я - сторонник традиционной методики обучения	-3	-2	-1	0	1	2	3	Если бы я имел возможность, я бы внес больше творческих начинаний в свою профессиональную деятельность
14	Исследовательская деятельность на уроке – дань современной моде	-3	-2	-1	0	1	2	3	Если бы представилась возможность, я бы более активно занялся исследовательской деятельностью
15	В конкурсах педагогического мастерства участвуют только карьеристы и выскочки	-3	-2	-1	0	1	2	3	Если бы я имел возможность, я бы обязательно поделился своим профессиональным опытом с коллегами, так как считаю его действительно редовым и ценным

В апробации данной методики участвовали педагоги, проходившие курсы повышения квалификации. Наряду с данной методикой они выполняли еще ряд методик, направленных на определение уровня креативности, в частности, тест вербальной креативности «Многозначные слова». На первом этапе мы разделили всю выборку на две подгруппы – лица, набравшие в сумме от +1 до +45 баллов (1-я группа), и лица, набравшие от 0 до -45 (2-я группа). Далее были высчитаны средние показатели в каждой группе. Для выявления наиболее ярких характеристик в дальнейшем анализировались типичные представители каждой из групп, т.е. лица, набравшие выше среднего балла, в первой группе, и лица, набравшие ниже среднего балла, во второй группе. Применение методов математической статистики показало достоверность различий между этими группами при уровне значимости $p \geq 0,001$. Анализ педагогов, составивших 1-ю и 2-ю группы, по признакам возраста, стажа и категории не выявил достоверность отличий, что позволяет нам говорить о том, что креативная компетентность не может быть простой суммой накопленных знаний или опыта. Это личностная характеристика, которая формируется либо в результате целенаправленной работы педагога над собой, либо в рамках специально организованных занятий-тренингов на курсах повышения квалификации. Отсутствие различий между группами по стажу и категории делает еще острее проблему готовности педагогов к реализации новых образовательных стандартов, поскольку реформирование образования создает неопределенности, которые не могут быть однозначно преодолены за счет стажа или категории.

При планировании эксперимента мы предположили, что педагоги с высоким уровнем креативности чаще будут испытывать субъективную неудовлетворенность в деятельности, поэтому будут стремиться к поиску нестандартных решений в педагогических проблемных ситуациях, осваивать новые формы и методы работы. Эту идею мы зафиксировали в положительном полюсе шкалы. Напротив, по нашему мнению, педагоги, для которых характерен консерватизм, косность мышления, будут в большей степени удовлетворены как процессом, так и результатом своей деятельности, поэтому они стремятся к стабильности и определенности в профессиональной деятельности. Соответственно, эта особенность отражена в отрицательном полюсе шкалы.

На следующем этапе экспериментальной работы мы сопоставили данные педагогов 1-й и 2-й групп по тесту «Многозначные слова». После математической обработки результатов оказалось, что результаты по «Профессиональному дифференциалу» коррелируют с уров-

нем семантической гибкости теста «Многозначные слова» ($p \geq 0,001$). Семантическая гибкость проявляется в способности человека использовать максимальное количество значений слов, а также количество видов ассоциативных связей, используемых в ответах. Косвенно семантическая гибкость является показателем кругозора и эрудиции человека, а также указывает на легкость перехода от одной семантической категории к другой. Безусловно, все вышеназванные характеристики сопряжены с достаточно высоким уровнем креативного мышления. В нашем эксперименте оказалось, что педагоги, демонстрирующие высокий уровень семантической гибкости, очень уверены в себе, своих профессиональных способностях, не особо стремятся вносить изменения и новации в свою деятельность. Тогда как, напротив, педагоги с низким уровнем семантической гибкости в своей повседневной деятельности ищут, пробуют, экспериментируют в области педагогического творчества, при этом не удовлетворены собой как профессионалами и результатами своей деятельности. Полученную закономерность мы связываем с тем фактом, что к педагогическому творчеству человека подталкивает скорее неудовлетворенность результатами, чем высокая их оценка. Пока педагог не уверен в себе, он демонстрирует «зашоренность», суженность сознания, заикленность на каком-либо одном объекте, т.е. он погружается в глубь педагогического процесса, концентрируясь на одном понятии, одной теме, пытаясь использовать на одном и том же содержании разные формы деятельности. «Семантический горизонт» раздвигается по мере того, как педагог обретает уверенность в себе. Он тоже ищет, но идеи пробует заимствовать из различных областей, иногда далеко отстоящих от преподаваемой дисциплины, именно на это указывает семантическая гибкость. Эта особенность творческого мышления не раз показывала свою эффективность, поскольку многие выдающиеся открытия были сделаны за счет переноса из одной содержательной области в другую (например, наблюдение за строением крыла птиц привело к созданию определенной формы крыльев у самолетов). Итак, для педагогов 1-й группы характерны: уверенность в себе, удовлетворенность результатами своей работы, способность и готовность при анализе педагогического процесса использовать достаточно широкий диапазон факторов, умение решать педагогические проблемные ситуации, привлекая знания из других областей, демонстрируя семантическую гибкость. Мы прогнозируем, что педагоги этой группы способны к продуцированию оригинальных идей и решений за счет ассоциативных

связей и механизма переноса моделей из других наук. Этот уровень творчества отличает широтой охвата субъективной реальности. Напротив, для педагогов 2-й группы характерны: неудовлетворенность собой и результатами своей деятельности, вплоть до разочарования в профессии, как следствие предрасположенность к профессиональному выгоранию, сосредоточенность на своей предметной области, стремление достичь совершенства путем оттачивания техник и технологий работы. Для этих педагогов характерен иной тип креативной компетентности, отличающейся глубиной погружения в проблему, нацеленностью на конкретный результат в противовес абстрактному фантазированию.

Таким образом, полученные в исследовании результаты доказывают необходимость глубокого анализа позиции педагога, без которого невозможно создание подлинно развивающей образовательной среды. Мы полагаем, что креативная компетентность – это формируемая характеристика, следовательно, при наличии специальных условий возможно существенное повышение уровня креативности педагогических кадров.

ОПРОСНИК ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

В рамках экспериментальной работы нами был разработан, апробирован и валидизирован еще один инструмент для оценки креативной компетентности педагогов.

Уважаемые коллеги! Введение новых стандартов предъявляет к работникам системы образования повышенные требования. В целях оптимизации профессиональной деятельности просим Вас ответить на следующие вопросы. Здесь нет правильных и неправильных ответов.

Поставьте «+» рядом с теми ответами, которые отражают Вашу позицию. Количество ответов не ограничено.

Укажите, пожалуйста, Ваш возраст _____, стаж педагогической деятельности _____, категорию _____.

1. Если бы Вам представилась возможность, хотели бы Вы рассказать о своем опыте педагогическому сообществу (на конференциях, методических объединениях, педагогических марафонах и т.д.) (выберите один вариант)?

- категорически нет
- скорее нет
- может, да, а может, нет, в зависимости от обстоятельств
- скорее да
- конечно да

Объясните свой ответ, подчеркнув предложенные обоснования или добавив собственное:

• (нет, это слишком затратно по временным ресурсам; это слишком затратно по эмоциональным ресурсам) _____

• (да, это позволило бы мне познакомиться с опытом коллег, обобщить свой опыт, повысить свой статус, получить признание) _____

2. Если бы Вас пригласили поучаствовать в конкурсе профессионального мастерства, то Вы бы ответили:

- категорически нет
- скорее нет
- может, да, а может, нет, в зависимости от обстоятельств
- скорее да
- конечно да

Объясните свой ответ, подчеркнув предложенные обоснования или добавив собственное

• (нет, т.к. не хочется показывать себя в невыгодном свете перед другими, «здоровье дороже», я ничем не отличаюсь от других, возраст не позволяет) _____

• (да, если это даст некоторые льготы, преимущества, некоторый выигрыш, если будет распоряжение администрации, если поддержит семья и друзья, если будет помощь коллег; я всегда проявляю инициативу и не упускаю возможность о себе заявить, мне это дает возможность глубже понимать смысл моей профессии) _____

3. Как Вы считаете, затруднено ли внедрение новых педагогических технологий в массовую практику?

- безусловно, да
- скорее да
- может, да, а может, нет, в зависимости от обстоятельств и условий конкретного учреждения
- скорее нет
- нет, ничего не затрудняет

Объясните свой ответ, подчеркнув предложенные обоснования или добавив собственное

• (да, недостаток времени; отсутствие материально-технических ресурсов; низкий уровень материальной стимуляции; непонимание со стороны администрации, коллег, родителей; низкий уровень информированности педагогов; высокие затраты труда учителя; отсутствие конкретных методических разработок, полностью обеспечивающих процесс; педагогический консерватизм) _____

• (нет, т.к. кто хочет, тот найдет способ; и не ищет оправдания)

4. Мешает ли что-то лично Вам внедрять инновационные разработки, новые педагогические концепции, технологии, методы в массовую практику?

- конечно, многое что мешает
- скорее мешает
- когда как, в зависимости от ситуации
- почти ничего не мешает
- ничего не мешает, постоянно занимаюсь инновационной деятельностью

Объясните свой ответ, подчеркнув предложенные обоснования или добавив собственное

- (нет, т.к. кто хочет, тот найдет способ; тот не ищет оправдания)

- (да, недостаток времени; отсутствие материально-технических ресурсов; низкий уровень материальной стимуляции; непонимание со стороны администрации, коллег, родителей; низкий уровень информированности педагогов; высокие затраты труда учителя; отсутствие конкретных методических разработок, полностью обеспечивающих процесс; педагогический консерватизм, нехватка опыта, образования, знаний, собственного желания)

5. Существуют ли лично для Вас мотивы, причины, которые стимулируют Вас внедрять новшества (инновации) в педагогический процесс?

нет и не может быть причин, которые заставят меня заниматься инновациями

скорее нет, это не мое

когда как, в зависимости от ситуации

скорее да

конечно да, у меня есть много причин для этого

Объясните свой ответ, подчеркнув предложенные обоснования или добавив собственное

(да, желание повысить свой авторитет; желание создать что-то новое; желание получить признание; желание повысить эффективность и результативность деятельности; желание перейти на новый уровень в развитии, обучении и воспитании обучающихся; желание самореализоваться; желание получить материальное вознаграждение; неудовлетворенность имеющимися результатами; несовершенство имеющихся УМК, средств обучения, методических пособий и разработок; отсутствие разработок к урокам)

(нет, это не мое)

6. Можете ли Вы сказать о себе, что владеете современными педагогическими технологиями?

безусловно, да

да

частично, 50/50

скорее нет

нет

7. Сколько образовательных технологий Вы знаете?

- ни одной
- 1-2
- 3-5
- 5-10
- более 10

8. Если бы Вы отвечали на вопросы теста об особенностях современных детей, то какие бы баллы Вы могли получить?

- минимальные баллы по тесту
- ниже среднего
- средние баллы
- выше среднего
- высокие баллы

9. Как Вы оцениваете свой уровень знания по преподаваемому предмету (предметной области)?

- минимальный
- достаточный
- средний
- выше среднего
- высокий

10. Знаете ли Вы особенности различных Программ (федеральных, авторских, комплексных, парциальных), рекомендованных для вашей предметной области (предмета)?

- не знаю особенностей ни одной программы
- знаю, могу рассказать об особенностях 1-2 программ
- знаю, могу рассказать об особенностях 3-4 программ
- знаю, могу рассказать об особенностях 4-5 программ
- знаю, могу рассказать об особенностях более 5 программ

11. Сколько раз за последние 3-5 лет Вы участвовали в конкурсах профессионального мастерства? (смотреах, фестивалях)

- ни разу
- 1 раз и более
- имею победы и награды

Конкретизируйте, пожалуйста, свой ответ, подчеркнув, в каких конкурсах Вы участвовали (на уровне образовательного учреждения; на уровне района; на уровне города; на региональном уровне; на федеральном уровне; участвую регулярно на разных уровнях) _____

12. Как часто Вы обращаетесь к профессиональной литературе?

- очень редко
- обращаюсь, но сравнительно редко
- когда как, по ситуации
- часто
- регулярно

13. Как часто Вам приходится представлять свой собственный опыт на методических объединениях, заседаниях методических комиссий, педагогических советах, конференциях и т.п.?

- никогда не приходилось
- очень редко;
- иногда;
- часто;
- регулярно

14. Как часто приходится перерабатывать созданные Вами материалы?

- никогда, сразу делаю раз и навсегда
- редко;
- иногда;
- часто;
- постоянно.

15. Имеете ли Вы опыт разработки авторских программ (программа кружка, элективного курса, внеурочной деятельности, авторской рабочей программы и др.)

- нет
- да, вносил изменения, адаптировал чужие (например, типовые) программы
- да, создавал свою оригинальную, авторскую программу

16. Если бы у Вас была возможность поменять сферу деятельности (уйти из образования), Вы:

- конечно, ушли бы, даже не раздумывая
- возможно, ушли бы
- затрудняюсь с ответом
- скорее остался бы в профессии
- предпочли бы остаться, сохранив верность профессии

17. Если бы Ваш воспитанник, ребенок сказал Вам, что хочет пойти по Вашим стопам, то:

- категорически не советовали бы этого делать

- попробовали бы отговорить
- предупредили бы о возможных трудностях и проблемах
- поддержали и помогли бы ребенку
- Вы бы гордились этим фактом

18. Для Вас быть учителем важно, т.к. эта профессия имеет большую социальную значимость?

- категорически нет
- скорее нет
- затрудняюсь с ответом
- частично
- да

19. Согласуются ли Ваши личные цели с профессиональными ценностями?

- нет, никак никогда не совпадают
- редко, почти не совпадают
- 50/50, в зависимости от ситуации
- частично совпадают
- совпадают в большинстве ситуаций

20. Как Вы оцениваете творческие способности Ваших учащихся?

- у меня нет творческих детей
- иногда встречаются
- 50/50
- большинство моих детей талантливые и способные
- все мои дети творческие

21. Для Вас важно, что профессия педагога относится к творческим?

- нет
- скорее нет, чем да
- скорее да, чем нет
- да
- да, это влияет на моих учащихся и (или) коллег

22. Умеете ли Вы сдержаться в проблемной педагогической ситуации в общении с детьми?

- нет
- скорее нет, чем да

- 50/50, в зависимости от ситуации
- скорее да, чем нет
- да

23. В профессиональной деятельности Вам хватает настойчивости и терпения довести задуманное дело до конца?

- нет
- скорее нет, чем да
- 50/50, в зависимости от ситуации
- скорее да, чем нет
- да

24. Можете ли Вы найти общий язык с любыми родителями своих воспитанников?

- да
- частично
- затрудняюсь с ответом
- скорее нет
- нет

25. Какие эмоции вызывает у Вас необходимость изменения в собственной педагогической практике?

- отрицательные
- скорее отрицательные, но я умею с ними справляться
- не вызывает эмоций; мне все равно
- во всех изменениях можно найти что-либо положительное
- я всегда с оптимизмом смотрю в будущее

2.2. Творческие способности в контексте исследования креативной компетентности педагогов⁷

Проблема сохранения квалифицированных кадров и вместе с тем модернизации всей системы образования является особенно острой на данный момент. Несмотря на существование новых образовательных стандартов, особенно актуальной является потребность в расширении представления о профессиональных компетентностях педагогов. В новых условиях от педагогов требуется ориентация на вариативность, универсальность и интеграцию содержания образования, что приводит

⁷ Автор данной главы О.А. Шляпникова. Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00739а; РГНФ, проект №13-06-00589а.

к необходимости выделения новых видов профессиональной компетентности, которые существенно дополняют систему профессионально значимых качеств педагогов и существенно повлияют на понимание характера взаимодействия в системе этих качеств.

Новые требования опираются на компетентностный подход, что должно облегчить процесс подготовки и подбора кадров для образовательных учреждений, а также на процесс психологического сопровождения профессиональной педагогической деятельности.

Одной из компетентностей, которой в новых условиях необходимо самое пристальное внимание, является креативная компетентность. Характер представлений педагогов о роли творческих способностей в профессиональной деятельности является одним из основных препятствий в процессе профессионального самосовершенствования. Отсутствие мотивации на использование творчества в повседневной профессиональной активности констатируют многие исследователи и практикующие психологи в сфере образования. Номинально роль творческих способностей признают большинство педагогов, однако при более подробном изучении данной проблемы оказывается, что творческие способности используются в очень узком круге задач.

Отечественная педагогическая психология накопила богатейший материал исследований в области психологии педагогического труда (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Ф.Н. Гоноболин, В.А. Кан-Калик, С.В. Кондратьева, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Н.Д. Левитов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В. Петровский, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков).

При конкретном анализе профессиональной пригодности личности (в связи с конкретной профессией) и при соответствующем воспитании, самовоспитании полезно помнить, что профессионально ценные качества в каждом случае не рядоположены, а образуют нечто целое, систему. В этой системе несколько основных слагаемых: единичные, частные, специальные способности. Это такие личные качества, которые важны для данной работы, профессии или для относительно узкого круга их.

Среди исследований по проблемам психологии учителя, его профессиональной деятельности значительное место занимают работы, посвященные педагогическим способностям. Одни исследователи при изучении педагогических способностей исходили из анализа педагогической деятельности. При этом раскрывались структурные и содержательные компоненты педагогических способностей (Ф.Н. Гоноболин,

1962, 1975; В.А. Крутецкий, 1973; Н.В. Кузьмина 1985; Н.Д. Левитов, 1960), уровни их развития (Н.В. Кузьмина, 1985), функции (А.И. Щербаков, 1967). Другие исследователи основное внимание обращали на индивидуально-типологические особенности учителя, раскрывая связь коммуникативного компонента педагогических способностей с особенностями нервной системы педагога (Н.А. Аминов, 1988; Э.А. Голубева, 1989). Отмечалось, что способности представляют собой единство потенциального и актуального в человеке. Менее других изучен личностный аспект педагогических способностей. С этой точки зрения личность выступает не только как носитель способностей, но и как субъект, ответственный за их формирование и применение (Т.И. Артемьева, 1984; В.Э. Чудновский, 1986), а способности анализируются не столько с точки зрения их структурной организации, сколько в связи с отношением личности к окружающей действительности, к другим людям, самой себе. В последних работах А.К. Марковой (1987, 1990), Л.М. Митиной (1990, 1995), И.М. Юсупова (1989), посвященных профессиональному становлению учителя, говорится о его профессиональном самосознании и возможности самореализации. «Содержательные характеристики профессионального самосознания учителя включают в себя специфические характеристики, обуславливающие саморазвитие и самоактуализацию учителя в профессиональной деятельности» (Л.М. Митина, 1995, с.198).

При анализе психологии личности педагога выделяют прежде всего те особенности, черты, проявления личности, которые отвечают требованиям педагогической профессии, обеспечивают успешное овладение полноценной педагогической деятельностью, т.е. «приобретают профессионально-педагогическую значимость».

Эффективная педагогическая деятельность предполагает высокую степень надситуативной, творческой активности педагога (М.М. Кашапов, 2010). Продуктивное разрешение педагогических проблемных ситуаций, регулярно возникающих в деятельности каждого представителя данной профессии, невозможно без способности к поиску нестандартных и творческих решений. Таким образом, особо актуальным является вопрос о месте креативных способностей в системе профессионально значимых качеств педагога.

В одной из наиболее полных классификаций профессий по содержанию труда, разработанной Е.А. Климовым, профессия педагога относится к типу «Человек — человек». Объектом/субъектом профессиональной деятельности такого рода являются социальные системы,

сообщества, группы населения, люди разного возраста. Профессия педагога относится к преобразующим профессиям по признаку основных средств труда.

Представители профессий этого типа умеют руководить группами, коллективами, сообществами людей (придавать некоторую упорядоченность общественным процессам, сообразно поставленным целям), учить и воспитывать людей того или иного возраста, лечить, осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей людей (материальных, духовных, социальных).

Исполнительно-двигательная сторона труда имеет в профессиях этого типа следующие особенности: это прежде всего речевые действия. Особенности познавательной деятельности представителей профессий этого типа во многом определяются чудовищной сложностью и текучестью, нестандартностью предметов рассмотрения, воздействия, поиска, принципиальной нечеткостью границ, разделяющих социальные явления.

В настоящее время в психологии выработано новое представление о профессионале как целостном субъекте, активном, свободном и ответственном в проектировании, осуществлении собственной деятельности. В этом контексте творческая составляющая профессионализма является определяющей как для непосредственной педагогической деятельности (с точки зрения ее эффективности), так и для личности педагога. Творчество и креативные способности в частности тесно взаимосвязаны со всеми аспектами профессиональной деятельности педагога.

Личностные качества педагога неотделимы от профессиональных (приобретенных в процессе профессиональной подготовки и связанных с получением специальных знаний, умений, способов мышления, методов деятельности).

Помимо личностных и профессиональных качеств педагог должен обладать рядом умений, свидетельствующих о его предметно-профессиональной компетенции. Условно эти умения делятся на гностические, конструктивные, коммуникативные, организаторские и специальные (Е.А. Панько, 1988).

Таким образом, педагог характеризуется наиболее развитыми профессионально-предметными, личностными характеристиками и коммуникативными качествами в их совокупности. Это обусловлено прежде всего возрастными особенностями детей, а также целью и содержанием воспитывающего и развивающего обучения.

Существующий на данном этапе профессиональный стандарт педагогической деятельности разработан с позиций компетентного подхода и представляет собой систему минимальных требований к знаниям, умениям, способностям и личностным качествам педагога (его компетентности).

Педагогическая деятельность включает в себя два основных раздела – обучение и воспитание. Несомненно, что эти процессы взаимопересекаются и взаимодополняют друг друга. Но в целях данной работы их целесообразно разделить, так как различные виды педагогической деятельности в различных образовательных учреждениях, при реализации образовательных программ разного уровня акцентированы на обучении или воспитании. Так, например, в дошкольных учреждениях образовательный процесс больше направлен на воспитание, а в старших классах больше внимания уделяют обучению, освоению программного материала, подготовке к обучению в профессиональной школе. Требования к компетентности педагога будут определяться функциональными задачами, которые он должен реализовывать в своей деятельности.

Анализ современных подходов к проблеме профессионализма педагогов позволяет предположить, что ведущие идеи деятельностного, личностно ориентированного, личностно-деятельностного, акмеологического, андрагогического подходов объединяет компетентностный подход.

В компетентностном подходе сочетаются принципы деятельностного подхода (компетентность реализуется непосредственно в деятельности педагогов, связана с решением разнообразных педагогических ситуаций), акмеологического подхода (компетентность представляет собой условие, необходимое для достижения вершины профессионализма), андрагогического подхода (компетентность формируется в процессе активного участия специалиста в процессе собственного профессионального развития).

Н.В. Яковлева и Л.П. Урванцев определяют психологическую компетентность как «представленность в сознании индивида психологического содержания проблемных ситуаций и владение способами их решения». Решение проблемных ситуаций предполагает синтез когнитивно-информационных и оперативно-технических аспектов, которые обеспечивают преодоление трудностей и достижение результата деятельности. Н.В. Яковлева отмечает, что структура психологической компетентности, как и профессиональной компетентности, различается для отдельных видов деятельности, т.к. она определяется проблемными

ситуациями, характерными для конкретных профессий. В частности, автор рассматривает процесс формирования психологической компетентности врача. Компонентами психологической компетентности являются интегративные психические процессы, психологические умения, эмоционально-волевые комплексы, проявляющиеся в личностных свойствах субъекта, при этом детерминирующая роль в системе психической регуляции деятельности отводится осознанной регуляции.

Е.В. Бондаревская и Е.Н. Юрина выделяют следующие виды профессиональной компетентности:

- профессионально-педагогическая. В качестве основных показателей приняты: знание педагогической культуры, умение ставить и развивать задачи, владение вариативной методикой работы, умение анализировать личностный опыт;

- коммуникативная – способность всесторонне и объективно воспринимать человека, вызывать у него доверие;

- социально-психологическая как важнейшее направление педагогической отрасли акмеологии;

- психолого-педагогическая является одним из системных проявлений профессионализма. Традиционно при анализе педагогической компетентности используют категории общей психологии – деятельность, общение, личностное развитие;

- аутопсихологическая в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности;

- научная – знание науки, представителем которой является специалист. Так как в работе используется междисциплинарный подход и требуется знание различных научных сфер. Сюда же входят навыки и умения применять научные знания на практике в той области, которую наука исследует.

Немного с другой стороны к этому вопросу подходит Н.В. Харитонов, которая рассматривает подструктуры профессиональной компетентности с точки зрения сформированности у специалиста определенного комплекса умений. В данном случае автор выделяет:

- проектировочную компетентность – умения для определения тактических и стратегических задач, через достижение которых реализуется профессиональный процесс;

- информационную и прогностическую компетентность – конструктивные умения композиционного упорядочения знаний;

- организаторскую компетентность – умения руководства деятельностью;

- коммуникативную компетентность – коммуникативные умения воздействия на субъектов профессионального процесса;
- аналитическую компетентность – умения адекватно оценивать уровень собственной деятельности.

Далее необходимо рассмотреть структуру понятия «профессиональная компетентность» в совокупности всех ее элементов, т.к. сущность профессиональной компетентности раскрывается именно в ее структуре. Философское понятие структуры определяет эту категорию как форму внутренней организации системы, выступающей как единство устойчивых закономерных взаимосвязей между ее элементами. В исследовании А.К. Марковой структура профессиональной компетентности включает ряд компонентов, в частности:

- профессиональные психологические и педагогические знания;
- профессиональные педагогические позиции, установки;
- личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями.

Если придерживаться компетентностного подхода, можно отдельно выделить креативную компетентность, которая проявляется в ряде качеств и умений, необходимых в профессиональной педагогической деятельности.

Креативную компетентность можно охарактеризовать как интегральное качество личности, обуславливающее на профессиональной основе развитие творческих способностей субъектов образовательного процесса и саморазвитие собственных творческих способностей педагогов. Это самостоятельное личностное образование, находящееся в сложных многоуровневых связях с профессиональной компетентностью.

Л.Б. Ермолаева-Томина выделяет ряд основополагающих характеристик креативности. Это прежде всего наличие интеллектуальной, творческой инициативы, способность выходить за рамки задач и требований непосредственной действительности. К характеристикам креативности относятся способность к широким обобщениям явлений, не связанных между собой наглядной, очевидной категориальной связью, а также беглость мышления, определяющаяся богатством и разнообразием идей, ассоциаций, возникающих по поводу даже самого незначительного стимула; гибкость мышления – способность переходить достаточно быстро от одной категории к другой, от одного способа решения к другому; оригинальность мышления – самостоятельность, необычность, остроумность решения.

Е.Н. Пономарева выделяет в системе креативной компетентности педагогов следующие качества и характеристики: инновационный стиль мышления; способность творчески подходить к конструированию учебного процесса в зависимости от конкретной ситуации; стремление к освоению новых методов и технологий; знание современных теорий творчества и подходов к его развитию; умение использовать методы развития креативности; поощрять творчество и работу воображения; побуждать к самостоятельному поиску решения нестандартных задач; стимулировать развитие умственных процессов высшего уровня.

На основе теоретического анализа и экспертной оценки нами были выявлены следующие характеристики креативной компетентности педагога с учетом современного состояния системы образования и процесса перехода к новым образовательным стандартам и требованиям:

- открытость инновациям и новым технологиям в профессиональной сфере;
- способность и готовность делиться творческим профессиональным опытом и перенимать опыт коллег;
- стремление к саморазвитию и творческой реализации в профессии;
- внимание к творческим способностям учащихся и воспитанников;
- гибкость и способность к творческому реагированию в процессе взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

Каждая из выделенных характеристик требует подробного исследования, на основе которого можно будет построить систему всестороннего психологического сопровождения и формирования креативной компетентности педагогов.

Помимо отдельных характеристик креативной компетентности особую значимость приобретает отношение самих педагогов к данному аспекту профессиональной деятельности, система творческих мотивов, понимание роли творческих способностей и возможности их применения на практике.

Если понимать развитие креативной компетентности как процесс целенаправленного формирования такой характеристики личности педагогов, как устойчивая направленность на творчество, особенно важным становится наличие способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым профессиональная деятельность приобретает такие особенности, как новизна, оригинальность, уникальность.

Исследование мотивации творческой деятельности педагогов представляется нам особенно актуальным на данный момент. На протяжении последних лет исследователи и практики в сфере образования констатируют снижение мотивации педагогов к осуществлению профессиональной деятельности, и в частности к творческому самовыражению в ее процессе.

В период с 2009-го по 2013 год на базе образовательных учреждений г. Ярославля проводилась оценка мотивации профессиональной деятельности педагогов. В целом характеристика мотивационной сферы педагогов имеет разнообразный характер: доминантный характер – ориентацию на содержание профессиональной деятельности, творчество в ней, избирательную активность на дело, стабильно высокий уровень притязаний; ситуативный характер – зависимость деятельности от обстоятельств, ориентацию на внешние факторы (заработок, место жительства), исполнительскую деятельность; конформистский характер – зависимость от окружения, эмоциональная неустойчивость, дискомфорт. На основе основных мотивов, выявленных в ходе исследования, могут быть выделены типы педагогов (специалистов) с преобладанием той или иной направленности:

- с конструктивной или неконструктивной направленностью;
- с направленностью на процесс, содержание труда или с узкой ориентацией на быстрое получение результата;
- с мотивами социального общения, сотрудничества, интереса к оценке своих коллег или с выраженной узкоиндивидуальной самореализацией в труде (Маркова, 1996).

Была предпринята попытка определения специфики мотивационной сферы профессиональной деятельности педагогов на разных стадиях профессионализации. Поиск значимых для педагогов разного профессионального уровня мотивов необходим в контексте исследования отношения педагогов к уровню собственной профессиональной компетентности, и в частности к уровню креативной компетентности.

В процессе теоретического анализа и анализа эмпирических данных установлено, что на стадии выбора профессии складывается интерес к содержанию будущей профессии, понимание значимости профессии и профессиональное призвание, стремление войти в определенную профессиональную общность, возникают профессиональные ожидания. На стадии профессионального обучения начинается адаптация как приспособление личности к профессии, уточнение своих профессиональных притязаний, возможно охлаждение интереса

к избранной профессии, намечается принятие роли профессионала. На стадии практического овладения профессией углубляется адаптация, происходит корректировка профессиональных мотивов и целей, упрочиваются мотивы овладения высокими нормами и образцами профессионального мастерства, появляется первая удовлетворенность трудом, возникают мотивы самореализации личности в труде, а также возрастает число побуждений в мотивационной сфере, усложняется их иерархия. На стадии расцвета (акме) профессиональной деятельности укрепляются мотивы индивидуального вклада в профессию и профессионального творчества, усиливается смыслотворчество в профессии как поиск все новых смыслов профессии для себя, упрочивается преобладание конструктивной мотивационной тенденции, ориентирующей человека на созидание. На стадии завершения профессиональной деятельности, ухода из профессии может наблюдаться либо мотивация к самореализации личности в новых формах деятельности – наставничестве, мемуарах, либо проявляется защитная мотивация избегания неприятностей, противопоставление профессиональным интересам молодежи, регресс. Иными словами, на отдельных стадиях профессионализации происходит то или иное изменение состава мотивации, структуры мотивационной сферы, изменяется «вес», доминирование отдельных побуждений. На фоне описанной достаточно типичной картины возможны самые разнообразные индивидуальные варианты.

Исследователь В.И. Чирков (1996) на основе обобщения результатов значительного количества исследований осуществил сравнительный анализ особенностей внутренней и внешней мотивации. Оказалось, что при внутренней мотивации желание работать стойкое и продолжительное, люди выбирают для себя трудные цели, лучше выполняют творческие задачи, требующие нестандартного подхода. Деятельность внутренне мотивированных людей характеризуется высокой креативностью и сопровождается эмоциями радости и удовлетворения. При этом улучшаются мнемические процессы, возрастает уровень самоуважения. В то же время при внешней мотивации поведение становится нестойким – оно исчезает вместе с подкреплением. Внешне мотивированные люди избирают простейшие или стандартные задачи для быстрого получения вознаграждения, между тем снижаются качество и скорость выполнения ими творческих задач. Падает уровень креативности и спонтанности, появляются отрицательные эмоции.

Внутренняя мотивация характеризуется ощущением полной (умственной и физической) включенности в деятельность; полной кон-

центрации внимания, мыслей, чувств на занятии, которая исключает из сознания посторонние мысли и чувства; четким знанием того, что следует делать в определенный момент времени, ясным осознанием цели деятельности, полным покорением требованиям, которые идут от самой деятельности; четким осознанием того, насколько удачно выполняется работа; отсутствием тревоги по поводу возможной неудачи, ошибки; ощущением субъективной остановки времени; потерей обычного ощущения четкого осознания себя и своего окружения, «растворением» в деле.

Таким образом, креативность, проявляемая в процессе профессиональной деятельности, тесно взаимосвязана с внутренней мотивацией субъекта. Именно при наличии устойчивой внутренней мотивации к выполнению деятельности присутствуют все внутренние и внешние состояния, сопровождающие обычно творческий процесс.

В ходе анализа полученных данных были выделены преобладающие типы мотивационных комплексов для каждого из этапов профессионализации (рис. 1).

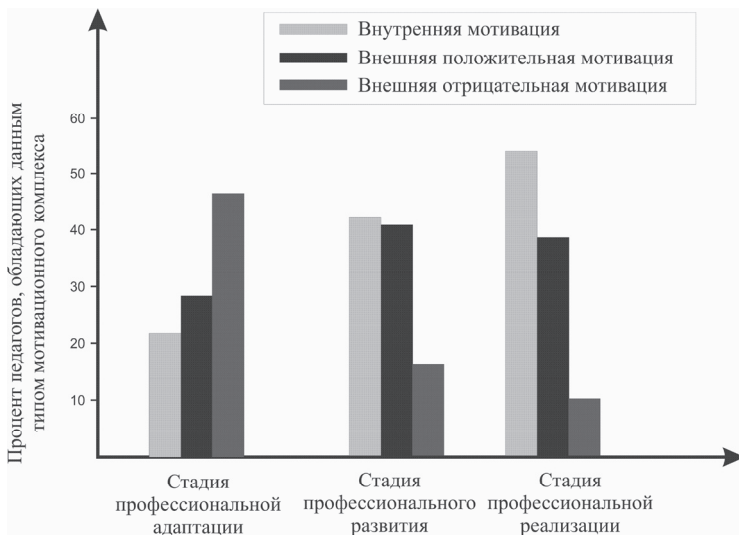


Рис. 1. Соотношение испытуемых по типу мотивационного комплекса на разных этапах профессионализации.

У педагогов, находящихся на стадии профессиональной адаптации, преобладает внешняя отрицательная мотивация (45,5%), т.е. мотивационный комплекс можно охарактеризовать как неоптимальный. Это свидетельствует о том, что активность педагога на ранних этапах профессионализации обусловлена в большей степени стремлением избежать порицания. Мотивы избегания становятся сильнее по сравнению с внешними положительными мотивами и мотивами, связанными с ценностью самой педагогической деятельности. Можно утверждать, что преобладание отрицательной внешней мотивации повышает уровень эмоциональной нестабильности педагогов.

У педагогов, проходящих стадию профессионального развития, нет преобладающего типа мотивационного комплекса, однако ведущую роль играет внешняя положительная мотивация (42,2%). На данном этапе педагоги особенно чувствительны к внешнему поощрению.

Анализ полученных различий позволяет сделать вывод, что у педагогов с оптимальным мотивационным комплексом более сформирована потребность в осознанном планировании деятельности, педагоги, отнесенные к этой группе, имеют более сформированную потребность продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей. Педагоги с неоптимальным мотивационным комплексом испытывают больше трудностей в определении значимых условий достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, у них менее сформирована способность самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности.

У педагогов с оптимальным и промежуточными типами мотивационного комплекса выше общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности. Это дает возможность формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, психологических особенностей, препятствующих достижению цели – для педагога дошкольного образования подобная компенсация необходима, т.к. повышает эффективность взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса.

Можно с уверенностью утверждать, что внутренняя мотивация профессиональной деятельности является предпосылкой для эффективного применения педагогами креативных способностей в профессиональной деятельности.

Высокий уровень внутренней мотивации осуществления педагогами профессиональной деятельности необходим, но недостаточен для формирования креативной компетентности педагогов. Анализ данных опроса и анкетирования показал, что большие сложности у педагогов вызывает предложение описать сферы применения креативных способностей в профессиональной деятельности. Отсутствие четких представлений о месте творчества в образовательном процессе снижает способность педагога реализовывать имеющийся у него творческий потенциал.

Была предпринята попытка выявить представления педагогов различных учебных заведений о значимости и месте творческих способностей в образовательном и воспитательном процессе.

Классический подход к проблемам такого рода предполагает осуществление оценки в виде процедуры, состоящей из нескольких этапов:

1-й этап – определение предмета для оценки;

2-й этап – отбор референтной группы;

3-й этап – осуществление оценки;

4-й этап – качественная или количественная оценка суждений, формальная обработка результатов индивидуальных мнений с помощью математической статистики.

На основе анализа теоретических источников, посвященных проблеме педагогического творчества, была составлена анкета, в которой содержались открытые вопросы, направленные на выявление основных сфер применения творческих способностей в педагогической деятельности. В анкетировании принимали участие 96 человек. Среди них 32 человека – педагоги различных школ. В том числе педагоги школы № 1 г. Нарьян-Мара, школы № 8 г. Ярославля, школы № 6 г. Ярославля. 36 человек – преподаватели ИГЭУ им. Ленина г. Иваново, и 28 человек – воспитатели детских садов, детский сад № 54, № 107 г. Ярославля.

Результаты анкетирования были проанализированы с помощью метода контент-анализа. В качестве единицы анализа выбраны любые упоминания об использовании творческих способностей в педагогическом процессе, выделенные в тексте ответов на открытые вопросы.

В качестве категорий анализа выделены упоминаемые педагогами сферы применения творческих способностей, каждая из которых раскрывается в ряде признаков, индикаторов.

1. Категория «Совершенствование технологии образовательного и воспитательного процесса» (СТ) предполагает такие ответы, которые указывают на использование творчества для интересного и продуктив-

ного проведения уроков как способ для повышения разнообразия методов и приемов работы.

2. Категория «Взаимодействие с субъектами образовательного процесса» (ВЗ) включает в себя использование творческих способностей в процессе решения проблемных и конфликтных ситуаций, поиска индивидуального подхода в работе с субъектами образовательного процесса (воспитанниками, обучающимися и их родителями, коллегами, администрацией).

3. Категория «Фасилитация» (Ф) объединяет ответы педагогов, указывающие на использование собственных творческих способностей для развития творческих способностей обучающихся и воспитанников, формирование творческого мышления участников образовательного процесса, создание благоприятной и эмоционально благополучной атмосферы.

4. Категория «Внутренняя потребность в реализации творческого потенциала» (ВП) отражает желание педагогов почувствовать себя творцом, создателем нового, реализовать свой творческий потенциал.

5. В категорию «Внеучебная деятельность» (ВД) включены ответы, связанные с использованием творческих способностей в организации внеучебных мероприятий, праздников, концертов, для оформления кабинета или классной комнаты.

Количественный анализ полученных данных позволил подсчитать удельный вес (Таблица 1) для каждой выделенной категории и составить ранжировки для педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность на разных уровнях образовательной системы.

Как и было предположено ранее, представления педагогов о значимости творческих способностей не отличались большим разнообразием и не отражали все возможные сферы развития творческого потенциала в педагогической деятельности.

Если оценивать и анализировать данные в целом по выборке, можно утверждать, что педагоги в основном используют свои творческие способности для стимуляции творческой активности обучающихся и воспитанников. Для педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность на любом уровне образовательной системы, педагог – это прежде всего пример, творческие способности которого побуждают других субъектов педагогического процесса обратиться к раскрытию собственного творческого потенциала. Смысл педагогического творчества, таким образом, раскрывается в передаче стремления к самореализации и самораскрытию воспитанникам и обучающимся. Таким

образом, обучающийся или воспитанник выступают в роли «факела, который надо зажечь» (В.А. Сухомлинский).

Таблица 1

Представления педагогов об основных сферах применения творческих способностей в профессиональной деятельности

Сфера применения творческих способностей	Удельный вес категории (ранг)			
	Педагоги ДОУ	Педагоги СОШ	Преподаватели	Всего
Внеучебная деятельность	0,27 (2)	0,13 (4)	0,04 (4)	0,15 (4)
Совершенствование образовательного и воспитательного процесса	0,20 (4)	0,27 (2)	0,40 (1)	0,28 (2)
Взаимодействие с субъектами образовательного процесса	0,28 (1)	0,23 (3)	0,20 (3)	0,24 (3)
Фасилитация	0,23 (3)	0,37 (1)	0,38 (2)	0,33 (1)
Внутренняя потребность в реализации творческого потенциала	0,01 (5)	0 (5)	0 (5)	0,003 (5)

В первой представленной категории раскрывается традиционный смысл творческого взаимодействия учителя и ученика, воспитателя и воспитанника, преподавателя и студента. Однако, несмотря на значимость для педагогов данной категории, на практике процесс трансляции стремления к творческому самовыражению становится все более затруднительным. Педагоги в качестве основных причин этого отмечают общее снижение качества образования; организационные процессы, связанные с переходом к новым образовательным стандартам; низкую общественную значимость труда педагога; отсутствие поддержки со стороны государства и т.д.

Второй важной стороной раскрытия и применения творческих способностей педагогов является повышение качества образовательного процесса за счет творческих ресурсов самого педагога. Самостоя-

тельная адаптация имеющихся в наличии технологий и методического обеспечения к возможностям субъектов образовательного процесса с использованием нестандартных и оригинальных решений – вот основная характеристика этой категории. Как отмечают сами педагоги, без творческих преобразований и дополнений освоение программы образовательного учреждения идет менее эффективно.

Творчество также необходимо для разрешения проблемных ситуаций, которые в большом количестве возникают в процессе профессиональной педагогической деятельности. В большинстве своем педагоги делают вывод о большой роли творческих способностей в процессе разрешения конфликтных ситуаций. Творческие способности помогают решать задачи межличностного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса, но более всего при разрешении конфликтов «учитель – ученик», «ученик – ученик».

Внеучебная деятельность является довольно значимой сферой для раскрытия творческого потенциала, по мнению педагогов. Отмечается факт высокой вовлеченности педагогов во внеучебное «творчество» при низкой мотивации к осуществлению данного вида активности. Большинство опрошенных педагогов воспринимают такое «творчество» как своего рода повинность, не имеют потребности в самореализации в данной области. Можно констатировать, что организация праздников, концертов и других мероприятий в современных условиях редко является для педагога истинно творческим процессом и далеко не всегда способствует реализации его творческого потенциала.

Педагоги практически не упоминают о существовании внутренней потребности в творческой реализации. В процессе анализа данных анкетирования и опроса у педагогов не выявлено сознательного желания проявлять творчество в профессиональной деятельности без очевидной внешней необходимости. Несмотря на то что среди педагогов большое количество творческих личностей, они предпочитают находить дополнительные сферы применения своих способностей, увлечения, хобби и т.д.

Особо следует отметить большой процент отказов от ответа. Даже те педагоги, которые с большим желанием приняли участие в исследовании, часто воздерживались от ответа на вопросы или затруднялись ответить. Можно объяснить возникающие сложности тем, что педагоги редко задумываются о личностном смысле своей профессиональной деятельности, преобладают в основном размышления на тему ее планирования и более эффективной реализации. Из всех компонентов креа-

тивной компетентности участники исследования отмечают внимание к творческим способностям учащихся и воспитанников; способность к творческому реагированию в процессе взаимодействия с субъектами образовательного процесса; открытость инновациям и новым технологиям в профессиональной сфере. Для педагогов не представляется возможным искать пути творческого самовыражения в процессе взаимодействия с коллегами, обмена профессиональным опытом; практически не рассматривается возможность саморазвития и творческой реализации в профессии. Творческие способности имеют преимущественно утилитарный характер, направлены на поиск эффективных решений конкретных практических задач.

Было выдвинуто предположение, что представление об основных сферах применения творчества в профессиональной деятельности будет различаться для педагогов различных уровней образовательной системы. Был проведен сравнительный анализ ранжировок по выделенным категориям между педагогами дошкольных образовательных учреждений (1), учителями общеобразовательных школ (2), преподавателями вузов (3).

$$ВП < СТ < \Phi < ВД < ВЗ (1);$$

где *ВП* – внутренняя потребность в реализации творческого потенциала; *СТ* – совершенствование технологии образовательного и воспитательного процесса; *\Phi* – фасилитация; *ВД* – внеучебная деятельность; *ВЗ* – взаимодействие с субъектами образовательного процесса.

Сравнение ранжировок (1) и (2) показывает существенное различие в выделении ведущих сфер проявления и реализации творческих способностей. Для педагогов дошкольного образования на первый план выходит взаимодействие с субъектами образовательного процесса и организация внеучебной деятельности, тогда как учителя реализуют творческие способности в основном в сфере сопровождения развития творческих способностей учащихся и совершенствовании технологии преподавания. Таким образом, для педагогов дошкольного образования характерна направленность на использование творчества в его конкретных практических проявлениях, мало связанных с непосредственной педагогической деятельностью. Учителя школ применяют творчество наиболее часто непосредственно в процессе педагогической деятельности.

$$ВП < ВД < ВЗ < СТ < \Phi (2);$$

где *ВП* – внутренняя потребность в реализации творческого потенциала; *СТ* – совершенствование технологии образовательного и вос-

питательного процесса; Ф – фасилитация; ВД – внеучебная деятельность; ВЗ – взаимодействие с субъектами образовательного процесса.

Сравнение ранжировок (2) и (3) показывает их близость (похожесть). Можно принять такое утверждение, что сферы применения творческих способностей в профессиональной педагогической деятельности достаточно равнозначны для преподавателей вузов и учителей школ и направлены на развитие творческих способностей обучающихся и совершенствование образовательных технологий. Сходство этих двух уровней и их существенное отличие от педагогов дошкольного образования вызвано, вероятно, существенными отличиями в характере самого образовательного процесса в данных типах учебных заведений. Для ДОУ характерно использование программ, направленных на воспитание, и в гораздо в меньшей степени образовательных технологий. На двух других уровнях главенствующим является образовательный процесс.

ВП < ВД < ВЗ < Ф < СТ (3);

где ВП – внутренняя потребность в реализации творческого потенциала; СТ – совершенствование технологии образовательного и воспитательного процесса; Ф – фасилитация; ВД – внеучебная деятельность; ВЗ – взаимодействие с субъектами образовательного процесса.

Если подвести итог данного этапа исследования, воспитатели отмечают, что творческие способности помогают им в индивидуальной работе с детьми и родителями. Образовательный и воспитательный процесс – это постоянная работа в кругу людей различных возрастов. Особая проблема заключается в индивидуальности каждой личности, с которой педагогу приходится сталкиваться во время работы. Педагог-воспитатель, как наставник, должен уметь самостоятельно сглаживать углы, уметь найти компромисс и прийти к верному решению. Также воспитатели отмечают, что для того, чтобы заинтересовать каждого в группе, нужно учитывать личность каждого ребенка, иметь индивидуальный подход, здесь как никогда пригодятся творческие способности. Особенно креативные способности важны для разрешения проблемных ситуаций, для завоевания доверия и авторитета в кругу детей, что дает возможность эффективно обучать и воспитывать их. Но работа воспитателя – это не только общение с детьми, воспитатели также отмечают, что это постоянный контакт с родителями и коллегами, поэтому очень важно находить общий язык с людьми вокруг для более комфортного ощущения себя на работе.

У школьных учителей предпочтение в выборе сферы реализации творческих способностей отводилось развитию творческих способностей учащихся, а также формированию творческого мышления учащихся. Для педагогов школ важно выработать у учеников умение самостоятельно работать, с начальных классов педагоги задают задания детям, начиная от простого, такого как рисование рисунков и вырезание различных фигур, до самостоятельного прочтения статей, анализа их и написания сочинений и эссе. Все это необходимо, чтобы ученики могли выражать себя, уметь правильно формулировать свои мысли, ведь главная задача педагогов – воспитать здоровую, успешную личность из каждого ребенка. Педагогу очень важно учитывать возрастные особенности детей, ведь именно в школьные годы дети переживают кризисы становления себя как личности, в эти периоды имеются некоторые проблемы в общении с ними, а именно они уже ощущают себя взрослыми и требуют к себе особого отношения. При этом учителя отмечали значимость креативных способностей для формирования индивидуального подхода к каждому ребенку, умение вызвать положительные эмоции на уроке, разнообразить методы и приемы работы – все это необходимо для продуктивного проведения занятий. Те же самые компоненты творческих способностей выделили преподаватели университетов. Для них главной задачей образовательного процесса является продуктивное проведение занятий, чтобы студент получил общие представления о предмете, мог эффективно применять полученные знания в своей последующей профессиональной деятельности. Чтобы преподаватель мог добиться продуктивных результатов, ему нужно уметь интересно преподнести материал, уметь разнообразить методы и приемы работы. Следовательно, воспитательный и образовательный процесс напрямую зависит от творческих способностей самих преподавателей, ведь именно они формируют в обучающихся успешную личность. Следовательно, чем выше уровень креативности преподавателей, тем выше успешность будущего специалиста.

Попытки оценить уровень креативных способностей педагогов предпринимались неоднократно, тем не менее эффективных и удобных к использованию методик пока достаточно мало. На основе разработанного ранее опросника креативных способностей (Шляникова О.А., Кашапов М.М.) предпринята попытка создания нового диагностического инструмента, направленного на диагностику креативных способностей, связанных непосредственно с педагогической деятельностью.

В качестве основы для разработки опросника нами был использован перечень способностей творческой личности, предложенный Е. Туник:

1. Способность ощущать тонкие, неопределенные, сложные особенности окружающего мира (чувствительность к проблеме, предпочтение сложностей).

2. Способность выдвигать и выражать большое количество идей в новых условиях (беглость).

3. Способность предлагать разные виды, типы, категории идей (гибкость).

4. Способность предлагать дополнительные детали, идеи, версии или решения (находчивость).

5. Способность проявлять воображение, чувство юмора, развивать гипотезы (воображение, способность к структурированию).

6. Способность демонстрировать поведение, которое является неожиданным, оригинальным, но полезным для решения проблемы (оригинальность, изобретательность).

7. Способность воздерживаться от принятия первой пришедшей в голову общепринятой позиции, выдвигать различные идеи, выбирать лучшую.

8. Способность проявлять уверенность в своем решении, несмотря на возникающие трудности, брать на себя ответственность за нестандартную позицию, мнение, содействие решению проблем (уверенный стиль поведения с опорой на себя, самодостаточность).

На основе перечня способностей творческой личности создан опросник, направленный на оценку креативных способностей, учитывающий специфику профессиональной педагогической деятельности. Проведена процедура психометрической проверки, которая позволяет считать методику надежной и валидной.

Опросник направлен на оценку общего уровня креативных способностей педагогов, а также на оценку уровня креативных способностей, связанного с внешней активностью педагога, проявляющейся в процессе профессионального взаимодействия, и оценку уровня креативности, связанного с внутренней активностью, проявляющейся в сфере планирования, реализации и контроля профессиональной психологической деятельности.

Общий уровень креативных способностей педагогов представляет собой совокупность показателей продуктивности деятельности и показателей, отражающих мотивационную основу креативного поведения.

Уровень креативных способностей (ВАкр), проявляющихся во внешней активности, характеризуется такими показателями, как открытость новому, предпочтение сложностей, уверенный стиль поведения в профессиональной деятельности, самодостаточность педагогов. Уровень креативных способностей, связанный с внутренней активностью (ВНкр) (обусловленной особенностями личности педагога, его отношением непосредственно к своей профессиональной деятельности), проявляется в наличии профессиональной интуиции, чувствительности к проблемным ситуациям: беглости, гибкости и оригинальности, проявляющихся в процессе реализации профессиональных задач; изобретательности и воображению; ответственности за свои решения.

Таблица 2

Сравнительный анализ общего уровня креативных способностей педагогов дошкольного образования у учителей общеобразовательных школ (метод Манна-Уитни)

	Средние значения		U	Z	Уровень значимости P	Кол-во	
	педагоги ДОУ	учителя				педагоги ДОУ	учителя
ОУКР	34,50	28,47	214	3,48	0,050837*	28	32

Примечания: ОУКР – общий уровень креативности;

* – Различия на уровне значимости $p < 0,05$; ** – Различия на уровне значимости $p < 0,01$; *** – Различия на уровне значимости $p < 0,001$

Была предпринята попытка сравнительного анализа общего уровня креативных способностей педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность на разных образовательных уровнях (педагоги дошкольного образования, учителя общеобразовательных школ, преподаватели вузов). Если предположить, что у одной из выделенных групп общий уровень креативных способностей статистически значимо выше, чем у других можно утверждать о наличии более благоприятных условий профессионального развития в данной сфере образования.

По результатам анализа достоверности различий общего уровня креативности педагогов дошкольных образовательных учреждений и учителей общеобразовательных школ (Таблица 2) можно сделать вы-

вод, что наиболее развитыми креативными способностями обладают педагоги дошкольного образования.

Возможно, данный результат обусловлен тем, что деятельность педагогов дошкольного образования требует гораздо больше проявлений творческой активности, педагог дошкольного образования имеет более вариативные программы, не так сильно зависит от требований образовательной программы. Специфика данного типа профессиональной деятельности требует от профессионала направленности на процесс воспитания, в то время как учитель занимается прежде всего образовательной деятельностью. Процесс воспитания, очевидно, является гораздо менее организованным и нормированным по сравнению с образовательным процессом и требует большей степени творческой активности педагога.

Если раскрыть процесс взаимодействия дошкольного педагога с субъектами воспитательного процесса в конкретных формах деятельности, перед нами предстает широкий круг активности, непосредственно требующей от педагога наличия творческих способностей (подбор и реализация интересных, неожиданных, занимательных форм взаимодействия с воспитанниками, создание проблемной ситуации в процессе непосредственного взаимодействия и т.д.).

Таблица 3

Сравнительный анализ общего уровня креативных способностей педагогов дошкольного образования и преподавателей вузов (метод Манна-Уитни)

	Средние значения		U	Z	Уровень значимости P	Кол-во	
	педагоги ДОУ	преподаватели				педагоги ДОУ	преподаватели
ОУКР	34,50	34,81	481	-0,31	0,75450993	28	36

Примечания: ОУКР – общий уровень креативности;

* – Различия на уровне значимости $p < 0,05$; ** – Различия на уровне значимости $p < 0,01$; *** – Различия на уровне значимости $p < 0,001$

Сравним общий уровень креативных способностей педагогов дошкольного образования и преподавателей вузов. Анализ достоверности различий (Таблица 3) показывает, что уровень креативных способностей педагогов дошкольного образования и преподавателей значительно различается.

Отсутствие достоверных различий можно объяснить тем, что преподаватели, так же как и педагоги дошкольного образования, большую часть своей деятельности направляют на то, чтобы заинтересовать учащихся. Преподаватель в определенном смысле является ключевой фигурой, ему принадлежит стратегическая роль в развитии личности студента в ходе профессиональной подготовки. Чтобы студенты университета имели хорошее представление о каком-либо предмете и могли успешно применять полученную информацию в жизни, они должны быть заинтересованы в данном предмете, а это напрямую зависит от преподавателя. То, как преподаватель преподнесет материал по данному предмету, и определяет успешность сдачи экзаменов или применение данной информации в жизни.

Способность преподавателей гибко реагировать на актуальные потребности студентов и постоянное взаимодействие со студентами в процессе научного творчества определяет высокий уровень креативных способностей. Стоит отметить, что на данном образовательном уровне мы снова сталкиваемся с рядом форм взаимодействия с субъектами образовательного процесса, которые обладают невысокой степенью регламентированности и осуществление которых требует высокой степени творческой активности профессионала.

Педагоги дошкольного образования имеют более высокие показатели уровня креативных способностей, связанного с внешней активностью педагога, проявляющейся в процессе профессионального взаимодействия. Как было установлено, для педагогов дошкольных образовательных учреждений наибольшую значимость имеют внешние и конкретно-практические сферы реализации творческих способностей. Для учителей и преподавателей вузов характерен более высокий уровень креативных способностей, связанных с внутренней активностью, проявляющейся в сфере планирования, реализации и контроля профессиональной психологической деятельности, что соотносится с их представлениями о наиболее важных сферах применения творческих способностей в профессиональной деятельности.

Проведенное исследование позволяет представить креативную компетентность как интегральное качество личности, обуславливающее на профессиональной основе развитие творческих способностей субъектов образовательного процесса и саморазвитие собственных творческих способностей педагогов.

Креативная компетентность педагогов обладает такими характеристиками, как открытость инновациям и новым технологиям в про-

фессиональной сфере; способность и готовность делиться творческим профессиональным опытом и перенимать опыт коллег; стремление к саморазвитию и творческой реализации в профессии; внимание к творческим способностям обучающихся и воспитанников; гибкость и способность к творческому реагированию в процессе взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

Одной из основных предпосылок для креативных способностей в профессиональной педагогической деятельности является внутренняя мотивация. Из всех компонентов креативной компетентности в качестве основных направлений реализации своего творческого потенциала педагоги выделяют внимание к творческим способностям учащихся и воспитанников; способность к творческому реагированию в процессе взаимодействия с субъектами образовательного процесса; открытость инновациям и новым технологиям в профессиональной сфере.

Для педагогов не представляется возможным искать пути творческого самовыражения в процессе взаимодействия с коллегами, обмена профессиональным опытом; практически не рассматривается возможность саморазвития и творческой реализации в профессии. Творческие способности имеют преимущественно утилитарный характер, направлены на поиск эффективных решений конкретных практических задач. Наибольшие возможности для реализации творческого потенциала предоставляют такие сферы профессиональной педагогической деятельности, которые менее организованны и регламентированы и, соответственно, требуют высокой творческой активности педагогов.

Опросник «Креативные способности педагогов» (КСП)

Инструкция: Оцените, пожалуйста, по 7-балльной шкале, насколько подходят Вам приведенные ниже утверждения.

1 – Это не про меня; 2 – Иногда бывает; 3 – Редко; 4 – В определенных ситуациях; 5 – Часто; 6 – Очень часто; 7 – Всегда;

1. Я предпочту несколько привычных проблем одной новой и незнакомой.	
2. Мне интересно работать со «сложными» детьми.	
3. Я легко справляюсь с трудными, конфликтными ситуациями.	
4. Я интуитивно нахожу верный подход к ребенку.	
5. Мне трудно ужиться с творческими, нестандартными личностями.	

6. Я нахожу множество путей решения проблемы.	
7. Я заранее продумываю свое поведение в типичных проблемных ситуациях.	
8. Мне нравятся нововведения, возникающие в моей профессиональной деятельности.	
9. Я применяю много различных подходов во взаимодействии с детьми.	
10. Я опасаюсь неожиданных перемен.	
11. Я с легкостью заимствую новые педагогические приемы и техники.	
12. Я с удовольствием прохожу процедуры аттестации.	
13. Мне легко поменять свою точку зрения.	
14. Я легко справляюсь с детскими ссорами.	
15. У меня не возникает трудностей при освоении новых образовательных стандартов.	
16. Я вижу такие нюансы ситуации, на которые не обращают внимания мои коллеги.	
17. Если возникла ссора в группе детей, я внимательно выслушаю всех ее участников.	
18. Мне трудно придумать сказку или стихи.	
19. Я часто и с удовольствием шучу.	
20. Мне нравится, когда на моих занятиях присутствуют коллеги.	
21. Мне трудно планировать свою профессиональную деятельность.	
22. Мне говорят, что у меня хорошее воображение.	
23. Я могу легко справиться с ролью в театральной постановке.	
24. Мне доводилось создавать дидактическое пособие, придумывать игру.	
25. Я умею выбрать лучший способ решения проблемы из множества возможных.	
26. Я советуюсь с руководством, прежде чем привнести в свою работу что-то новое.	
27. Не люблю, когда на меня перекладывают всю ответственность.	
28. Я до конца отстаиваю свою точку зрения.	
29. Считаю себя самодостаточным человеком.	
30. Мне нужно знать, что коллеги и близкие одобряют меня и мою работу.	

2.3. Исследование вербальной креативности педагога с использованием теста «Многозначные слова»⁸

О творческом характере деятельности педагога говорят практически все исследователи, занимающиеся психологией труда учителя. Ю.Н. Куллоткин отмечает, что подготовка учителя к педагогической деятельности как к творческому процессу является важной актуальной проблемой. Н.В. Кузьмина творчество педагога видит в том, что он проектирует личность ученика, принимает самостоятельные решения в неожиданных ситуациях, строит учебный процесс в соответствии с особенностями детей. М.М. Кашапов отмечает, что педагогическое творчество – активный процесс, направленный на поиск более совершенных форм улучшения качества обучения и воспитания. Это такая педагогическая деятельность, когда педагог ничего не принимает слепо на веру, а все проверяет, исследует и на основе уже достигнутого проектирует и создает собственный опыт, совершенствует свое педагогическое мастерство. Л.М. Митина подчеркивает, что учитель утверждает не только реальность и ценность педагогического труда, но и собственного «творческого Я», которому доступна и соразмерна эта психическая реальность. Благодаря этому педагогическое творчество может стать путем самореализации учителя. Таким образом, при рассмотрении вопросов профессионального становления и развития учителя, достижения педагогических акме остро встает вопрос формирования креативной компетентности педагога.

Новые возможности изучения профессионального развития педагога открывает, на наш взгляд, компетентностный подход. Сущность профессиональной компетентности учителя заключается в интегрировании знаний, умений, опыта, личностных качеств, обеспечивающих профессиональное развитие и самореализацию специалиста, т.е. личностных возможностей, позволяющих самостоятельно и эффективно решать педагогические задачи. Следовательно, профессиональная компетентность педагога есть способность и готовность к педагогической деятельности, основанная на знаниях, включающая морально-нравственную, познавательно-творческую, информационно-коммуникативную и технологическую составляющие. Компетентностный подход, широко применяющийся в различ-

⁸ Автор данной главы Т.В. Огородова. Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00739а.

ных сферах, не получил широкого распространения в системе образования. Те немногочисленные исследования, которые опубликованы, касаются в большей степени учащихся. В процессе исследования профессиональной и в частности креативной компетентности педагога перед нами стояла задача наряду с использованием уже зарекомендовавших себя методов создать диагностический инструментарий, позволяющий решить поставленные задачи. В частности, были разработаны методика «Профессиональный дифференциал», опросник «Самооценка педагогической компетентности», тест вербальной креативности «Многозначные слова».

В.Н. Дружинин отмечал, что «психометрическая революция» в исследованиях креативности началась в начале 60-х годов и до сей поры не окончена. Создано большое количество тестов диагностики творческого мышления, и каждый исследователь выбирает инструментарий, позволяющий более полно решить конкретные научные и практические задачи. Опираясь на определение творческого мышления как одного из видов мышления, характеризующегося созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в ходе самой познавательной деятельности по его созданию, мы поставили задачу исследования невербальных и речевых характеристик творческого мышления. В соответствии с поставленной задачей использовались следующие методики: тест дивергентного (творческого) мышления Вильямса, адаптированный Е.Е. Туник (рисуночный тест – невербальные характеристики), тест RAT (отдаленных ассоциаций) Медника (вербальные характеристики) и опросник «Самооценка творческих характеристик личности», адаптированный Е.Е. Туник.

Одним из основных требований экспериментального изучения творческого мышления, на наш взгляд, является положительная мотивация испытуемых, интерес и увлеченность в работе над тестовыми заданиями. Наблюдения показали, что тест RAT, имея высокую диагностическую ценность, не в полной мере отвечает данному требованию. Учащиеся, студенты и даже профессионалы работали с тестом с большим напряжением, постоянно задавали вопросы, уточняющие инструкцию, пропускали задания, выражали нежелание закончить работу. Подобное отношение было прямо противоположным заинтересованности, проявившейся в работе с рисуночным тестом и опросником. Перед нами встала задача создания теста, который бы максимально сохранил достоинства и по возможности нивелировал недостатки теста RAT.

Исследование включало несколько этапов:

1. Разработка теста «Многозначные слова».
2. Сравнительная характеристика теста RAT (отдаленных ассоциаций) Медника и теста «Многозначные слова».
3. Проверка теста «Многозначные слова» на надежность и валидность.

Описание теста «Многозначные слова».

Техника свободных ассоциаций, положенная в основу создания нового теста, широко используется при построении упражнений на развитие творческого мышления, но не оформлена в виде стандартизированных тестов и методик.

Первоначально нами были отобраны 15 слов, имеющих несколько значений. Испытуемым предлагалось придумать и записать разнообразные ассоциации к каждому слову. В различных экспериментальных группах время, отведенное для выполнения каждого задания, варьировалось от 20 секунд до 1 минуты. На основе полученных эмпирических данных был составлен и апробирован тест «Многозначные слова».

Тест «Многозначные слова»

Инструкция: Вам будут предложены последовательно 6 слов. Для каждого необходимо придумать как можно больше ассоциаций. Оценивается не только количество вариантов, но и оригинальность, т.е. нестандартность, необычность, широта ассоциаций. Вы должны попытаться отыскать разнообразные связи, значения, контексты для каждого слова. Обратите внимание: ваши ассоциации должны выражаться только существительными (нарицательными или собственными), время работы с каждым словом ограничено 20 секундами. Вы начинаете и заканчиваете по моей команде.

Пример: Коса – волосы, бант, луг, полоска земли и т. д.

Тестовые слова (первый вариант): 1. Клетка. 2. Ключ. 3. Язык. 4. Дробь. 5. Глава. 6. Модель.

Тестовые слова (второй вариант): 1. Клетка. 2. Порог. 3. Лист. 4. Ключ. 5. Язык. 6. Дробь.

Обработка данных

Разработанный нами тест «Многозначные слова» позволяет диагностировать следующие показатели творческого мышления.

1. **Беглость (Б)** – количество ассоциаций $B = X/Y$

X – общее количество ответов. Y = 6 (количество слов, к которым даны ассоциации)

2. **Оригинальность (Ор)** – индекс оригинальности определяется как сумма индексов оригинальности каждого ответа (слова-ассоциации), данного испытуемым, деленная на количество ответов.

Индекс оригинальности каждого ответа равен $1 / \text{частота встречаемости конкретного ответа по всей выборке}$. $Op = \sum Zi / X$

$Zi = 1/r$ Zi – индекс оригинальности каждого ответа, r – частота встречаемости конкретного ответа, X – общее количество ответов.

Уникальным считается ответ, у которого индекс оригинальности равен 1, т.е. ответ, представленный в выборке в единственном числе.

Процедура вычисления показателей беглости и оригинальности в нашем тесте аналогична вычислениям соответствующих показателей по тесту RAT Медника.

Предложенный нами тест «Многозначные слова» позволяет определить показатель, характеризующий творческое мышление – гибкость.

3. **Гибкость семантическая (Гс)** – количество значений слов, которые испытуемый нашел для каждого тестового слова. $Gc = A/Y$. A – количество значений для всех стимульных слов, Y = 6 (количество стимульных слов, к которым даны ассоциации).

4. **Гибкость ассоциативная (Га)** – количество видов ассоциативных связей, используемых в ответах. $Ga = \sum Gai / Y$. Gai – количество видов ассоциативных связей для каждого стимульного слова, Y = 6 (количество стимульных слов, к которым даны ассоциации).

Например, к слову «клетка» испытуемый дал следующие ассоциации: квадрат, зоопарк, тюрьма, цитоплазма, организм, размножение, линейка. Беглость (Б)=7, Оригинальность (Ор)=(0,5+0,05+0,04+1+0,08+1+1) / 7 = 0,524. Гибкость семантическая (Гс)=3, т.к. использованы 3 значения слова «клетка»: геометрическая фигура (квадрат, линейка); часть организма (цитоплазма, организм, размножение); замкнутое пространство (тюрьма, зоопарк). Гибкость ассоциативная (Га)=4, т.к. использованы следующие виды ассоциаций: противоположность (линейка), целое-часть (цитоплазма, организм, зоопарк, тюрьма); синоним, другое название (квадрат); причина-следствие (размножение). Общие показатели Б, Ор, Гс, Га вычисляются как сумма каждого показателя для каждого стимульного слова, деленная на 6.

Сравнительная характеристика тестов RAT Медника и «Многозначные слова»

1. Творческое решение по Меднику – решение, отклоняющееся от стереотипного. Суть творчества не в особенности операции, а в способности преодолевать стереотипы на конечном этапе мыслительного процесса и в широте поля ассоциаций. В соответствии с этой концептуальной моделью в тесте отдаленных ассоциаций (RAT) испытуемому предлагают слова из максимально удаленных ассоциативных областей. Испытуемый должен предложить слово, сочетающееся по смыслу со всеми тремя словами. Тем самым, по мнению автора, ответ является результатом творческого процесса в единстве двух составляющих – дивергентной и конвергентной. Дивергентное мышление продуцирует разнообразные элементы, а конвергентное находит верную композицию этих элементов. Оригинальность определяется отклонением от заранее определенного для каждого задания слова стереотипа.

Очевидным отличием теста «Многозначные слова» является выраженное проявление дивергентного мышления. Стимульное слово запускает мыслительный поиск в разных направлениях семантического пространства. Конечным результатом являются первичные ассоциации, отражающие в первую очередь широту ассоциативного поля.

2. Другим отличием рассматриваемых тестов является введение лимита времени выполнения каждого задания в тесте «Многозначные слова».

Результаты, полученные при валидации теста RAT Медника, оказались выше в условиях ограничения времени, чем при отсутствии временного ограничения. В то же время ряд исследователей (Хуснутдинова и др.) обнаружили, что оригинальные ответы не являются первыми ответами, нужно преодолеть «инерцию репродуктивности». На наш взгляд, для выполнения более простых заданий теста «Многозначные слова», по сравнению с тестом RAT Медника, ограничение времени является обязательным условием процедуры проведения, что позволяет не только получить суммарные индексы показателей теста в целом, но и анализировать результаты отдельных заданий.

3. В тесте «Многозначные слова» введены показатели гибкости мышления – умения переходить от одного класса явлений к другому, далекому по содержанию, рассматривать проблему в различных контекстах. Такой подход позволяет более полно выявить особенности творческого процесса.

4. Одним из преимуществ теста «Многозначные слова» является возможность содержательного анализа продуцированных ассоциаций. Полученные результаты могут быть использованы в характеристиках особенностей творческого мышления различных категорий испытуемых.

Результаты проведенной проверки теста на надежность и валидность позволяют говорить о возможности его использования. Надежность теста определялась как мера согласованности выборочных проверок содержания с использованием процедуры расщепления теста на две равноценные половины. Подсчитывались суммарные значения четных и нечетных заданий теста по всем показателям. Коэффициент надежности вычислялся с помощью формулы Спирмена-Брауна. Полученные значения показывают, что коэффициент надежности по однородности достаточно высокий и превышает 0,6, что подтверждает внутреннюю согласованность и сопоставимую трудность заданий теста. Конструктивная валидность теста определялась путем выявления корреляций с соответствующими показателями теста RAT Медника.

Необходимо отметить, что показатели творческого мышления – гибкость, беглость, оригинальность, диагностируемые с помощью разработанного теста, могут рассматриваться как обобщенный показатель вербального творческого мышления.

В проведенном нами исследовании профессиональной компетентности педагога приняли участие 37 педагогов в возрасте от 20 до 60 лет. Анализируя некоторые полученные результаты, необходимо отметить, что учителя, имеющие высокий показатель самооценки профессиональной компетентности, обладают высокими показателями семантической гибкости, установлена корреляция ($r=0,436$; $p=0,008$). Л.М. Митина рассматривает педагогическую гибкость как одну из интегральных характеристик личности, определяющих профессиональное развитие учителя. Педагогическая гибкость в определении Л.М. Митиной – это сложное многомерное психическое образование, сочетающее в себе содержательные и динамические характеристики, обуславливающие способность учителя легко отказываться от не соответствующих ситуации и задаче способов поведения, приемов мышления и эмоционального реагирования и вырабатывать или применять новые оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных принципах и нравственных основаниях жизнедеятельности. Гибкость как интегральная характеристика личности педагога обеспечивает ему возможность успешного разрешения широкого спектра

профессиональных и жизненных проблем в изменяющихся условиях среды. Структура педагогической гибкости (по Л.М. Митиной) включает три вида: эмоциональную, интеллектуальную и поведенческую. Показатель семантической гибкости, полученный в нашем исследовании, является проявлением интеллектуальной гибкости.

Гибкость мышления (семантическая гибкость), как отмечает М.М. Кашапов, проявляющаяся как способность комбинировать и образовывать аналогии – формируется только у тех, кто располагает обширными и одновременно детальными знаниями. Гибкость характеризуется умением переходить от одного класса понятий к другому, перестраивать мышление с одной идеи на другую. Гибкий ум не терпит шаблона. Таким образом, полученные в исследовании результаты подтверждают, что педагог, обладающий высоким уровнем профессиональной компетентности, которую М.И. Лукьянова определяет как согласованность между его знаниями, практическими умениями и реальным поведением в педагогической работе, обладает высоким уровнем интеллектуальной гибкости, способен к творческим поискам новых решений в меняющихся условиях действительности и специфики проблем.

2.4. Педагогическое мышление, креативность и метапознание у педагогов вузов и средних общеобразовательных школ⁹

Успешность профессиональной педагогической деятельности во многом определяется уровнем владения педагогом профессиональными компетенциями. В современной психологической литературе довольно широко обсуждается проблема качества реализации субъектом труда своих профессиональных функций. Выводом, объединяющим большое число исследований, осуществленных под руководством О.С. Анисимова, В.А. Бодрова, Д.В. Вилькеева, Н.Ф. Вишняковой, Д.Н. Завалишиной, А.М. Зимичева, М.М. Кашапова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Ю.П. Поваренкова, А.А. Реана, В.Д. Шадрикова, В.А. Якунина и других, становится тот факт, что многие «профессионалы» не обладают качествами, необходимыми для успешного решения ими своих профессиональных задач. Среди этих профессионально важных качеств важное место занимает креативность, способность посмотреть на ситуацию «со стороны», готовность рисковать.

⁹ Автор данной главы Ю.В. Пошехонова. Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00739а.

Педагогическая креативность проявляется в способности видеть, ставить и оригинально решать педагогические проблемы, в умении прогнозировать учебно-воспитательный процесс, быстро и правильно ориентироваться в создавшейся экстремальной педагогической ситуации, предвидеть педагогический результат. Творческое педагогическое мышление – это необходимая основа для реализации творческих действий, которая заключается в анализе конкретных педагогических ситуаций, постановке и творческом решении задач в условиях деятельности (Кашапов, 2006). Для ответа на вопрос о творческой реализации профессиональных педагогических функций необходимо изучить специфику профессионального педагогического мышления.

Профессиональное педагогическое мышление (ППМ) проявляется и реализуется при разрешении конкретных проблемных ситуаций, возникающих в ходе профессиональной деятельности (Кашапов, 2000). Согласно М.М. Кашапову, решение преподавателем педагогической проблемной ситуации определяет его дальнейшие практические действия, и подавляющее большинство неправильных действий являлось следствием ошибок в процессе выработки решения. Около 80% этих действий было вызвано неправильным пониманием проблемы: эти преподаватели, как правило, не обнаруживали основных, главных противоречий, имеющих в содержании педагогической ситуации, что влекло за собой выбор и следование менее успешным способам решения. Предпочтение того или иного способа решения педагогической проблемной ситуации определяется особенностями ППМ. Рассмотрение ППМ в контексте ситуационного подхода позволяет выявить доминирование либо деятельностного, либо личностного подхода (направленности) труда педагога. Для каждого из доминирующих подходов характерны специфические особенности познания и преобразования педагогического взаимодействия: 1) в случае доминирования деятельностного подхода к педагогической деятельности актуализируется ситуативный уровень обнаружения учителем проблемности в решаемой педагогической ситуации. На данном уровне изменения, происходящие в субъекте в процессе разрешения проблемной ситуации, в основном направлены на реконструкцию способов осуществления профессиональной деятельности. Ситуативный уровень проблемности связан с ситуационной мотивацией преподавателя. Педагог, руководствующийся ситуационной мотивацией, осознанно или неосознанно учитывает эмоциональные связи (направленные на обучаемого и на самого себя); 2) в случае

преобладания личностного подхода осуществляется надситуативный уровень обнаружения проблемности. Будучи наряду с ситуативным уровнем обнаружения учителем проблемности, компонентом педагогического мышления, данный уровень включает способы контроля, оценки и осознания педагогом своей деятельности; выполняет функции своевременного выявления и оптимального разрешения нравственных проблем, возникающих в процессе личностного развития, как учащихся, так и своего собственного, обуславливает видение позитивных педагогических перспектив.

Учет многоуровневой природы мыслительной активности позволяет выделить следующие типы ППМ: ситуативный и надситуативный. М.М. Кашапов (Кашапов, 2000, 2003 и др.), Ю.Н. Дубровина (Дубровина, 1998), Т.Г. Киселева (Киселева, 1998, 2003) и др. рассматривают уровень мышления как континуум, на одном крае которого расположено ситуативное мышление, а на другом – надситуативное. Ситуативность и надситуативность – связанные характеристики: с ростом одной убывает другая. Таким образом, мышление каждого педагога может быть отражено точкой на этом континууме соответственно его уровню ситуативности/надситуативности. Ситуативный уровень проявляется в тактической направленности ППМ. Данный уровень связан с решением комплекса текущих, актуальных педагогических проблемных ситуаций. В исследованиях Т.Г. Киселевой (Киселева, 2003) было показано, что ситуативно мыслящие учителя замечают малейшие отклонения в поведении учащихся, тогда как анализа собственных действий они не проводят (или почти не проводят). В работе Е.В. Коточиговой (Коточигова, 2003) говорится, что ситуативно мыслящие учителя не умеют увидеть далекую перспективу; внешний локус контроля мешает объективно и полно проанализировать причины собственных неудач, провоцируя желание переложить всю ответственность и вину за происходящее на какие-либо внешние причины. Надситуативный уровень ППМ имеет отсроченный результат и является стратегическим направлением ППМ, – «работой на перспективу» (Кашапов, 2006). Этот уровень связан с преобладанием следующих терминальных ценностей: креативность, активные социальные контакты, развитие себя. Результаты, полученные в исследованиях М.М. Кашапова и его последователей, позволяют отметить, что профессиональное мышление педагога, достигая высшего иерархического уровня (уровня обнаружения надситуативной проблемности), характеризуется творческими особенностями: «открытость»;

«выход за пределы», абстрактность; быстрая обучаемость; развитое воображение; включение исследуемого объекта в новую систему связей; высокий творческий потенциал; стремление к преодолению стереотипов, что позволяет говорить о творческом характере надситуативного уровня ППМ.

Ряд исследований, проведенных под руководством М.М. Кашапова (Кашапов, 2000, 2003, 2006 и др.), показал, что условно можно выделить две группы педагогов по уровню успешности решения педагогических проблемных ситуаций: «успешные» и «неуспешные». «Неуспешные» педагоги характеризуются ситуативным уровнем обнаружения педагогической проблемной ситуации, а в процессе решения педагогических ситуаций у таких преподавателей чаще преобладают исполнительные действия над ориентировочными и проверочными. Содержание ситуации не оформляется у них в информационную основу для выработки более правильного педагогического решения. Более того, далеко не всегда педагог может заметить и осознать проблемную ситуацию, а точнее, распознать ситуацию как проблемную. Весьма ценное в контексте нашего исследования наблюдение, описанное М.М. Кашаповым (Кашапов, 2006), заключается в том, что более высокий уровень понимания проблемы (надситуативный) выражается в способности испытуемого задавать самому себе проблемный вопрос. Мышление этого уровня характеризуется направленностью преподавателя на реализацию решения посредством рефлексивного анализа обстоятельств и участников проблемной ситуации, в том числе своего участия и особенностей собственного влияния на контекст данной ситуации.

Способность осуществлять рефлексию профессиональной проблемной ситуации является отражением степени сформированности метакогнитивных характеристик профессионального педагогического мышления. Метакогнитивная регуляция собственных познавательных психических процессов и действий является необходимым условием для успешного осуществления деятельности (А.В. Карпов, Н.А. Мещинская, М.А. Холодная, J. Borkowski, M. Carr и M. Pressley, T.O. Nelson и L. Narens и др.). Результаты исследований T. Garcia и P.R. Pintrich указывают на наличие положительной связи между мотивацией, широким использованием стратегий и критическим мышлением (Garcia, Pintrich, 1992). Творческий подход к решению педагогических проблемных ситуаций также может быть обусловлен бессознательным или сознательным обращением к метакогнитивным ресурсам лично-

сти. Метакогнитивная регуляция процесса решения педагогических проблемных ситуаций осуществляется посредством применения различных метакогнитивных стратегий.

В психологической литературе предпринималось множество попыток систематизации метакогнитивных стратегий. С точки зрения Дж. Флейвелла, основоположника концепции метапознания, в самом конструкте метапознания можно выделить две ключевые стратегические составляющие: метакогнитивные знания и метакогнитивные стратегии регуляции (Flavell, 1976). Последние являются последовательными процессами, которые используются для контроля когнитивной активности и для уверенности, что когнитивная цель достигнута. Эти процессы помогают регулировать и наблюдать за протекающим познавательным процессом и состоят из планирования и контроля когнитивной активности, а также включают в себя проверку результатов этой активности. R.H. Kluwe рассматривает метапознание как совокупность процессов отслеживания и регуляции (Kluwe, 1982). Процессы отслеживания помогают осуществлять следующие функции: а) идентификация текущего задания, б) проверка наличия прогресса в ходе выполнения задания, в) оценка степени этого прогресса, г) предсказание исхода выполняемого задания. Процессы регуляции задают направление мышлению, в их сферу влияния входит: а) сосредоточение ресурсов на текущем задании, б) определение последовательности шагов, ведущих к выполнению задания, в) создание установки на определенный уровень напряженности (интенсивности) или скорости выполнения задания.

T. Garcia и P.R. Pintrich к метакогнитивным стратегиям относят связь новой информации с предшествующей; преднамеренный отбор мыслительных стратегий; планирование, контроль и оценку мыслительных процессов (Garcia, Pintrich, 1992).

Согласно результатам многочисленных экспериментов зарубежных исследователей, некоторые индивиды являются более «метакогнитивными», чем другие (Brown A.L., Frederiksen J.R., Kluwe R.H., Paris S.G., Winograd P., White B.Y., Zimmerman B. и др.). Исходя из этого положения и из особенностей ситуативно мыслящих педагогов (практическое отсутствие оценки и анализа собственных действий, преобладание исполнительных действий над ориентировочными и проверочными, сложность в распознавании проблемности в педагогической ситуации, внешний локус контроля), мы предположили, что педагоги с ситуативным уровнем ППМ менее склонны к активному использова-

нию различных метакогнитивных стратегий, чем педагоги с надситуативным уровнем ППМ.

Для проверки гипотезы был использован следующий психодиагностический инструментарий: методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности Ю.В. Скворцовой, М.М. Кашапова (Скворцова, 2005) и методика «Опросник выявления ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления» М.М. Кашапова, Т.Г. Киселевой (Кашапов, 2000). Методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности содержит две шкалы. Шкала «Метакогнитивные знания» диагностирует оценку испытуемым собственных познавательных психических процессов, шкала «Метакогнитивная активность» позволяет оценить степень использования испытуемым различных приемов управления когнитивной переработкой информации, планирования своей когнитивной деятельности, навыков управления собственными когнитивными процессами. В опроснике выявления ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления тестируемый педагог выступает в роли эксперта: оценивает поведение другого педагога и дает обоснование собственной оценке. Соответственно, по результатам полученных в ходе тестирования оценок педагог может быть отнесен к категории доминирующего ситуативного или надситуативного уровня педагогического мышления. В исследовании приняли участие 128 преподавателей высшей школы и 80 учителей средних общеобразовательных школ.

В ряде проведенных нами исследований была зафиксирована связь уровня педагогического мышления преподавателей высшей школы с показателями метакогнитивной активности (МА) (по опроснику «Методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности»). Зафиксированная между показателями связь ($p=0,015$) означает, что чем выше оценка преподавателями вузов имеющихся у них навыков управления собственными когнитивными процессами, эффективности планирования своей когнитивной деятельности, использования различных приемов структурирования информации, тем ближе диагностируемый у них уровень педагогического мышления к надситуативному. Однако следует заметить, что указанная зависимость сохраняется лишь до известного предела, после наступления которого дальнейшее повышение метакогнитивной активности уже не влечет сочетанного повышения уровня надситуативности педагогического мышления. Однако этот предел проявляется только на высоком уровне развития метакогнитивной активности (Скворцова, 2005).

Результаты исследования педагогического мышления учителей средних общеобразовательных школ, проведенного М.В. Пуховой (Скворцова, Пухова, 2009) под нашим руководством, не столь однозначны. Так, согласно полученным данным, в выборке учителей с преобладающим ситуативным видом педагогического мышления отсутствует какая-либо взаимосвязь между уровнями педагогического мышления и метакогнитивными компонентами. В выборке учителей с преобладающим надситуативным видом педагогического мышления существует взаимосвязь между уровнями педагогического мышления и метакогнитивной активностью ($p < 0,05$). Иными словами, чем выше уровень выраженности метакогнитивной активности, тем выше уровень надситуативности мышления. Кроме того, выявлены различия ($p < 0,01$) между выборками учителей с преобладающим надситуативным и ситуативным уровнем педагогического мышления по уровню метакогнитивных знаний: уровень метакогнитивных знаний у учителей с преобладающим надситуативным мышлением выше, чем у учителей с ситуативным мышлением. Это значит, что надситуативно мыслящие учителя оценивают свои когнитивные ресурсы более высоко по сравнению с ситуативно мыслящими учителями. Таким образом, полученные результаты показали, что выборки преподавателей вузов и учителей средних общеобразовательных школ не идентичны по исследуемым характеристикам и связям между ними.

Для того чтобы определить возможности учителя творчески реализовывать педагогические функции, в совместном с М.В. Пуховой исследовании были изучены особенности профессионального педагогического мышления и выявлена специфика творческого потенциала личности. С этой целью были использованы следующие методики: 1) опросник «Креативность» Н.Ф. Вишняковой, который позволяет выявить творческую склонность личности и построить психологический креативный профиль, рефлексировав креативный компонент образа «Я-реальный» и представление об образе «Я-идеальный». Сравнение двух образов креативности «Я-реальный» и «Я-идеальный» позволяет определять креативный резерв и творческий потенциал личности. Тест содержит следующие шкалы: творческое мышление, любознательность, оригинальность, воображение, интуиция, эмоциональность, чувство юмора, творческое отношение к профессии. Данные характеристики, опираясь на подход Н.Ф. Вишняковой, мы рассматриваем как творческие компоненты личности учителя; 2) «Опросник выявления ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления»

М.М. Кашапова, Т.Г. Киселевой. Выборку составили 80 учителей среднеобразовательных школ г. Ярославля.

В группе учителей с преобладающим ситуативным мышлением выявлены отрицательные корреляции между шкалами «Ситуативное мышление» и показателями образа «Я-реальный»: «интуиция» ($p < 0,05$), «юмор» ($p < 0,05$) и «творческое отношение к профессии» ($p < 0,05$). Статистически значимых связей между шкалами «Ситуативное мышление» и показателями образа «Я-идеальный» не выявлено.

Полученные результаты позволяют составить характеристику ситуативно мыслящего учителя. Учитель с преобладанием ситуативного мышления стремится сразу приступить к решению проблемы, не ищет возможности изменить ситуацию через совершенствование себя в ней. Кроме того, такой учитель не стремится к раскрытию собственного творческого потенциала, а следовательно, мыслит шаблонно, стандартно, не стремится открывать и реализовывать в рамках своей деятельности новые нетрадиционные решения проблемных ситуаций. С точки зрения С.А. Гильманова, подлинная профессиональная педагогическая интуиция формируется как интуитивная модель не отдельных ситуаций, возникающих в ходе выполнения деятельности, а всей деятельности в целом. В соответствии с этой позицией, ситуативно мыслящий учитель не обладает целостным представлением о собственной педагогической деятельности: деятельность осуществляется им как выполнение предписываемых извне действий, разбитых на несвязные «порции» (проведение уроков, «прохождение тем», выставление оценок и пр.). Ситуативный уровень профессионального педагогического мышления обусловлен влиянием конкретных условий профессиональной деятельности: выполнение профессиональной деятельности осуществляется реконструктивным способом, т.е. учитель стремится изменить ситуацию без совершенствования себя в ней. Основная цель профессионала, мыслящего и действующего на данном уровне, заключается в снятии видимой проблемы без учета ее этиологии (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева, Е.В. Коточигова, И.В. Серафимович и др.).

При сопоставлении образа «Я-реальный» и выраженностью надситуативного мышления в группе учителей с преобладающим надситуативным мышлением значимых корреляций не было выявлено. Анализ корреляций шкал «Я-идеальный» и «Надситуативное мышление» показал, что надситуативность мышления прямо связана со шкалой «юмор» ($p < 0,05$) и обратно связана со шкалой «эмоциональ-

ность» ($p < 0,05$). Полученные результаты, на первый взгляд, вступают в противоречие с имеющимися литературными данными, и показатели креативности не имеют прямой связи с надситуативным мышлением. Однако, с нашей точки зрения, отсутствие связи говорит, скорее, о недостатках используемых методов исследования. К примеру, возможно, низкие оценки шкал креативности у ситуативно мыслящих учителей отражают действительно низкую выраженность измеряемых показателей, тогда как надситуативно мыслящие педагоги, вполне возможно, демонстрируют высокую критичность в самооценивании. Возможно и еще одно объяснение полученных результатов – влияние и взаимовлияние факторов, не охваченных в проведенном исследовании, – мотивации, профессиональной направленности, уровня профессиональной компетентности и т.д. Этот вариант весьма вероятен, и его проверка требует проведения дополнительных исследований.

Рассмотрение «желаемых» показателей («Я-идеальное») говорит о том, что любознательность, оригинальность и др. показатели креативности также не связаны с надситуативностью мышления напрямую, кроме шкал «юмор» и «эмоциональность». При помощи использования юмора на уроке педагог может проявить умение учитывать индивидуальные особенности ученика. Учителю с преобладающим надситуативным уровнем мышления свойственно стремление к глубокому анализу ситуации, он учитывает при принятии решения как собственные личностные характеристики, так и личностные характеристики учеников. Использование юмора в педагогическом процессе обеспечивает душевный комфорт участников затруднительной ситуации, смещает эмоциональное состояние в положительную сторону, а также может способствовать созданию творческой обстановки. Стремление использовать юмор в педагогической деятельности может быть обусловлено различными причинами, но в любом случае стремление использовать данное педагогическое средство учителями с преобладающим видом надситуативного педагогического мышления может способствовать позитивному и эффективному решению педагогических задач.

Отрицательная связь надситуативности мышления со шкалой «эмоциональность» («Я-идеальное»), на наш взгляд, является одним из наиболее интересных полученных результатов. Учителю постоянно приходится сталкиваться с конфликтными, эмоционально напряженными ситуациями, с возникающими в процессе работы эмоциональными отношениями к ученикам (наподобие появления

«любимчиков» и т.д.), что неизменно влияет на его собственное эмоциональное здоровье, негативно влияет на трудовую активность. Кроме того, высокий уровень эмоциональности педагога может проявляться в высокой эмоциональной лабильности, создающей помехи педагогическому процессу (что проявляется в излишней сензитивности (вплоть до слезливости), эмоциональной неуравновешенности, затруднении в сдерживании эмоций). Помимо вышеперечисленных причин следует обособить еще одну: в силу того, что подавляющее большинство школьных учителей – женщины, для школьного педагогического коллектива характерна проблема контроля гормонально обусловленной эмоциональной неуравновешенности, которая носит объективный, природно обусловленный характер. Поэтому, возможно, учителя с преобладающим надситуативным уровнем мышления, благодаря их способности рефлексировать свое состояние, прогнозировать результат, представить все возможные последствия, во избежание негативных последствий желали бы снизить собственную эмоциональную восприимчивость.

Сопоставление концепции профессионального педагогического мышления и теории метакогнитивизма, а также проведенные эмпирические исследования позволяют сделать ряд выводов. С нашей точки зрения, метапознание включается во все уровни решения педагогической проблемной ситуации. Актуализация компонентов проблемности, компоненты и этапы процесса выработки педагогического решения осуществляются с помощью использования различных метакогнитивных стратегий и процессов. Анализ профессионального педагогического мышления с позиций ситуационного подхода, в частности, сопоставление когнитивных характеристик преподавателей с ситуативным и надситуативным профессиональным педагогическим мышлением, позволил доказать, что уровень педагогического мышления преподавателя является показателем, связанным с уровнем метакогнитивной активности. Взаимосвязь уровня профессионального педагогического мышления и креативности носит частичный характер, затрагивая лишь отдельные показатели креативности, которые различны для ситуативного и надситуативного уровней педагогического мышления.

2.5. Акмеологические творческие и мотивационные предпосылки становления ученого¹⁰

Развитие современной науки вызывает массу споров о противоречиях, касающихся не только предмета научного изыскания, но и самих людей, занятых в научной сфере. Профессиональное и личностное формирование ученого во многом определяет его дальнейший путь в науке и потенциал его достижений.

Творчество способствует эффективному прохождению акмеологических этапов, давая человеку возможность выбрать свои способы решения поставленных перед ним задач. Д.Б. Богоявленская считает, что психология научного творчества меньше всего связана с получением знаний через использование формальной логики, т.к. в таком случае способ мышления является репродуктивным, а продуктивное мышление (употребляемое зачастую как синоним творческого) отличается не только новым результатом, но и оригинальным и нестандартными способом его достижения (Богоявленская, 1983).

Возможность реализации творческого потенциала может меняться в зависимости от мотивации, которая либо помогает, либо препятствует его воплощению в научной деятельности. Именно в недостатках мотивации некоторые исследователи видят причину того, что часть людей, давно работающих в науке, не реализуют свои способности, остаются посредственными научными работниками. За счет того же фактора – сильной внутренней мотивации – не столь способные ученые могут добиваться поразительных успехов. И потому утверждение о том, что «настоящим» ученым может стать лишь тот, кто любит науку ради нее самой, а не ради тех благ, которые она дает, можно считать справедливым.

В.Н. Дружинин дает свое определение креативности: «Креативность – общая способность к творчеству. Она характеризует личность в целом, проявляется в различных сферах активности, рассматривается как независимый фактор одаренности. Креативность – общая способность, отвечающая за преобразование имеющейся у человека информации и порождение бесконечного множества новых моделей мира» (Дружинин, 2008). Таким образом, творчество выступает как процесс преобразования информации, а креативность – как способность человека к данному процессу.

¹⁰ Авторы данной главы: Ю.С. Медведева и Т.В. Огородова. Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00739а; РГНФ, проект №13-06-00589а.

Разумеется, у любого научного исследования есть своя цель. Целеполагание является важнейшей стороной творчества, в том числе и научного. Цель формулирует проблемы и пути ее разрешения, а также является производной некоторых личностных образований (мотивы, смыслы и ценности), которые «обеспечивают потенциал ученого и его устремленность к решению проблемы, помогающие преодолеть стереотипные подходы и схемы мышления» (А.А. Реан, 1999).

Нужно обозначить два момента. Первым является «мотивация выбора научной деятельности», вторым – «выяснение причин того, почему ученый взялся за разработку данной научной темы, что обусловило возникновение у него той или иной идеи» (И.А. Васильев, 2006).

Причины, по которым человек занимается наукой, могут быть различными. «Это и стремление к познанию и созиданию нового, неизвестного (познавательные и творческие потребности, или, как говорил Анри Пьерон, потребность в творческой деятельности), желание понять данное явление самому и раскрыть глаза на его сущность другим; и интерес к определенной науке или к какому-то конкретному вопросу; и желание принести пользу своим открытием человечеству или, по крайней мере, решить какую-либо народнохозяйственную, пусть и узковедомственную, задачу; и достижение определенного социального статуса (получение ученых степеней, званий); и стремление к самореализации, к славе, известности, честолюбивое желание выделиться из общего ряда в связи с престижностью научной работы в глазах общества. Играть роль и склонность к «кабинетной» работе, возможность получения, благодаря научной деятельности, высокой должности, различные материальные блага» (Ж. Нюттен, 2004).

Значение научно-исследовательской деятельности для школьников достаточно велико, т.к. формируются первые предпосылки для становления молодого ученого. Известно, что школьники ищут свой путь, самоопределяются с выбором дальнейшего направления своей жизни, и если вовремя направить молодого человека в определенное русло, то на выходе мы получим специалиста, высоко замотивированного на успех своего дела, на достижение акмеологических вершин. Если предположить, что человек склонен к научным изысканиям, то в итоге можно взрастить цвет российской науки, а это в свою очередь влияет как на развитие самого государства, так и на его престиж на мировой арене.

В нашем исследовании мы пытались ответить на вопрос: «Какими мотивационными и творческими структурами должен обладать человек, чтобы потенциально быть успешным в научной сфере?» Но

для начала необходимо было выяснить, что способствует выбору научной деятельности. За первый этап акмеологического становления профессионала мы взяли школьный и студенческий периоды, когда начинает проявляться интерес к научной сфере как к сфере будущей профессиональной деятельности. В исследовании приняли участие 64 школьника старших классов СОШ № 43, СОШ № 58, участники программы «Открытие» Провинциального колледжа г. Ярославля, а также 196 студентов 1 – 4 курсов ЯрГУ им. П.Г. Демидова. Всего 260 человек. На разных этапах исследования применялись следующие методики: тест «Креативность» (Н. Вишнякова), анкета участника исследования, методика диагностики мотивации научно-исследовательской деятельности (МНД) (Огородова Т.В., Медведева Ю.С.).

В результате нами были выявлены значимые различия между школьниками и студентами по показателям «материальное благополучие» ($U=3953$; $p=0,035$) и «комфорт» ($U=3604$; $p=0,004$) (рис.1).

Школьники рассматривают показатель материального достатка (т.е. возможность получать достаточное материальное обеспечение, занимаясь научной деятельностью) значительно выше, чем студенты, а показатель комфорта, наоборот, более выражен у студентов. Это может быть связано с тем, что студенты уже готовятся к непосредственной самостоятельной профессиональной деятельности и вопрос материального обеспечения встает очень остро, поэтому они вынуждены взвешивать все достоинства и недостатки научной деятельности как потенциальной профессиональной сферы, искать наиболее интересные и востребованные темы для деятельности, а также удобное для них место работы, тогда как школьники во главу угла ставят именно материальную обеспеченность, а не условия труда. Научно-исследовательская деятельность должна хорошо оплачиваться и давать возможность достойного материального положения в том случае, если энергетические и интеллектуальные затраты были достаточно высоки. Школьники же еще в недостаточно полной мере осведомлены о некоторых трудностях и особенностях научной деятельности, что в совокупности со стереотипами о науке способствует ее некоторой идеализации: деятельность интересна, а значит, наверняка прибыльна в финансовом плане.

Между подвыборками школьников обнаружены различия также по показателям «материальное благополучие» ($U=193,5$; $p=0,021$) и «комфорт» ($U=191,5$; $p=0,019$) (рис. 2). Оба показателя более выражены у 11-классников. Это связано с тем, что школьники, занимающиеся научной деятельностью, постепенно накапливают опыт в данной сфере, используя различные источники.

Соответственно, приходя в 9-й класс, школьники имеют свое собственное видение научной деятельности, подчас кардинально отличающееся от действительности. К 10-му классу некоторые представления изменяются, а к 11-му классу формируется более полное представление, которое можно получить на данном этапе, о специфике научной деятельности. Проанализировав показатели Методики мотивации научной деятельности «МНД», мы установили, что «социальная полезность» и «материальное благополучие» имеют отрицательную корреляцию ($r=-0,395$; $p=0,005$) (рис. 3). Это может свидетельствовать о том, что учащиеся, занимающиеся научной деятельностью, имеют представление о научной деятельности как социально полезной, но мало-

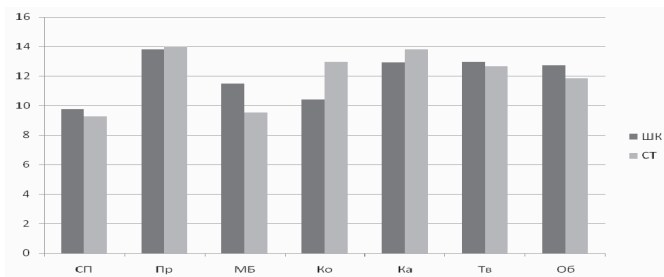


Рис. 1. Средние значения показателей, имеющих достоверные различия между выборками школьников и студентов

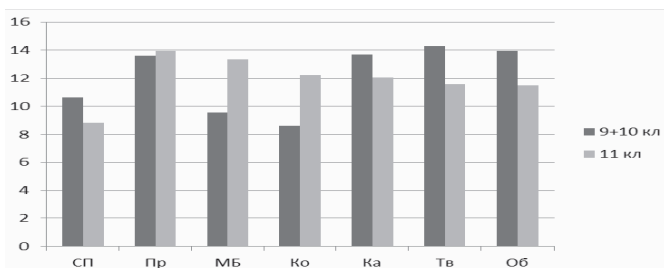


Рис. 2. Средние значения показателей, имеющих достоверные различия между выборками школьников 9 – 10 классов и 11 классов

Примечание: ШК – школьники; СТ – студенты; 11 кл. – учащиеся 11 класса; 9 – 10 кл. – учащиеся 9 и 10 классов; СП – социальная полезность; Пр – профессиональный уровень; МБ – материальное благополучие; Ко – комфорт; Ка – карьера; Тв – творчество; Об – общение.

оплачиваемой сфере. Мы считаем, что это связано со стереотипностью общественного мнения, передающегося школьникам. Возможно, это говорит об оценке научной деятельности, т.е. либо человек совершает что-то важное, значимое, но при этом не получает достойного вознаграждения, либо идет путями, уже давно освоенными и приносящими личную выгоду, но не представляющими большой значимости.

«Творчество» имеет значимую обратную корреляцию с показателем «карьера» и «материальное благополучие» ($r=-0,536$; $p=0,001$) и ($r=-0,689$; $p=0,001$). Объясняется это тем, что творчество требует новаторского подхода и свежих идей, для учащихся же «карьера» и «материальное благосостояние», скорее всего, связаны с пониманием стабильности и в некоторой степени консерватизма, тогда как «творчество» относится скорее к свободной деятельности, хобби и т.д. и является несколько рискованным. Скорее всего, школьники, занимающиеся научной деятельностью, не совсем четко осознают, что же наука как деятельность собой представляет, так как имеют не очень большой опыт подобного рода. В то же время мотивы «карьера» и «материальное благополучие» значимо коррелируют ($r=0,420$; $p=0,002$), что является

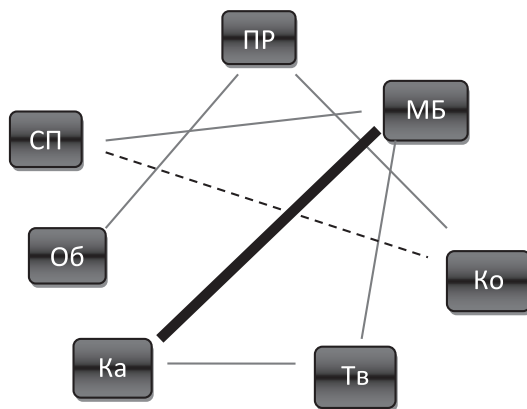


Рис. 3. Корреляции показателей мотивации научной деятельности школьников, занимающихся научно-исследовательской деятельностью (по методике МНД)

Примечание: СП – социальная полезность; МБ – материальное благополучие; Ко – комфорт; Пр – профессиональный уровень; Ка – карьера; Тв – творчество; Об – общение.

Отрицательные связи: $p=0,01$ ————— $p=0,05$ - - - - -
 Положительные связи: $p=0,01$ ————— $p=0,05$ —————

логически закономерным для принятого в обществе мнения о карьерной лестнице, т.е. чем выше занимаемая должность, тем более она материально благополучна. Это же мнение относится и к карьере научного деятеля: чем более высокий статус занимает человек, тем более закономерно предположить, что он более материально состоятелен. По мнению учащихся, близкий личностный контакт может отвлекать от деятельности, оказывая существенное негативное влияние на качество работы, что объясняет наличие отрицательной корреляции показателей «общение» и «профессиональный уровень» ($r=-0,365$; $p=0,009$).

Некоторые социально полезные задачи требуют больших затрат не только финансовых, но и моральных, интеллектуальных. Получается, что чем полезнее для общества тот или иной проект, тем менее привычен способ его реализации, что может нарушать привычный уклад деятельности. В то же время профессиональный интерес ученого подчас может лишать человека привычного комфортного способа научно-исследовательской деятельности, заставляя искать другие пути, которые, в свою очередь, способны оказаться неудобными и сложными для реализации, поэтому в структуре мотивов существуют отрицательные связи показателя «комфорт» с показателями «социальная полезность» и «профессиональный уровень» ($r=-0,304$; $p=0,032$) и ($r=-0,372$; $p=0,008$).

Таким образом, можно заключить, что школьники более эмоционально и открыто подходят к вопросу научной деятельности, в то время как студенты имеют базис знаний и способности использовать их в различных ситуациях. Но школьники, занимающиеся научно-исследовательской деятельностью, не в полной мере осознают особенности и специфику научных работ.

Студенты, как и школьники, имеют отрицательную корреляцию между показателями «социальная полезность» и «материальное благополучие» ($r=-0,377$; $p=0,001$), «комфорт» и «социальная полезность» ($r=-0,229$; $p=0,001$), «комфорт» и «профессиональный уровень» ($r=-0,285$; $p=0,001$), «творчество» и «материальное благополучие» ($r=-0,504$; $p=0,001$), «творчество» и «карьера» ($r=-0,513$; $p=0,001$), «общение» и «профессиональный уровень» ($r=-0,320$; $p=0,001$), положительную корреляцию показателей «карьера» и «материальное благополучие» ($r=0,189$; $p=0,008$). Сравнение выявленных взаимосвязей мотивационных показателей у школьников и студентов позволяет выделить в качестве «новообразований» у студентов корреляции, которые не наблюдаются в выборке школьников (рис. 4).

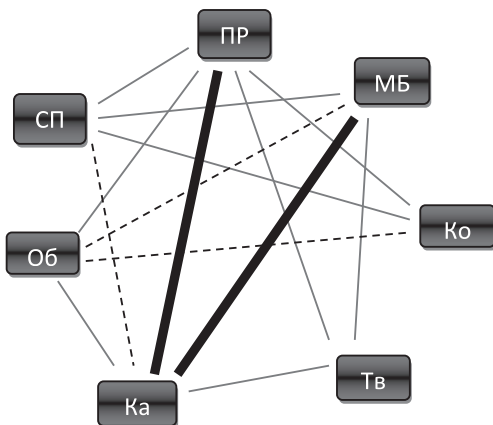


Рис.4. Корреляции показателей мотивации научной деятельности студентов (по методике МНД)

Примечание: СП – социальная полезность; МБ – материальное благополучие; Ко – комфорт; Пр – профессиональный уровень; Ка – карьера; Тв – творчество; Об – общение

Отрицательные связи: $p=0,01$ ————— $p=0,05$ - - - - -
 Положительные связи: $p=0,01$ ————— $p=0,05$ —————

На уровне студенческих мотивов существует обратная корреляция показателей «социальная полезность» и «профессиональный уровень» ($r = -0,314$; $p=0,001$). Это говорит о том, что студенты склонны воспринимать свои научные работы как сферу своих интересов и сферу, популярную на рынке психологических услуг, а не интересов общества в целом. Вероятно, это связано с восприятием ими себя не как ученого, а как его начальный уровень.

Логично предположить, что социальные проекты и задачи подчас не имеют в глазах студентов перспектив дальнейшего профессионального развития, а также материального достатка. Тематами более интересными для изучения принимаются те, которые в дальнейшем можно использовать для получения определенного статуса и благ. Свою карьеру можно выстроить согласно своим собственным желаниям и интересам и при этом найти нишу, которая, собственно, и обеспечит достаток. Здесь мы имеем отрицательную связь показателей «карьера» и «социальная полезность» ($r = -0,181$; $p=0,011$) и прямую корреляцию с

показателем «профессиональный уровень» ($r=0,230$; $p=0,001$), поэтому сама направленность работы, вероятно, не будет связана с решением глобальных, мировых научных задач, а скорее будет связана с темами, востребованными локально. (Это может также быть дополнением к объяснению наличия корреляционной связи у студентов показателей «карьера» и «материальное благополучие» ($r=0,189$; $p=0,008$)).

Наличие обратной связи между показателями «творчество» и «профессиональный уровень» ($r=-0,296$; $p=0,001$) объясняется тем, что, проявляя интерес к науке, студенты пытаются овладеть определенными алгоритмами, стратегиями и правилами работы в научной сфере. Попадая под их влияние, уже сложно проявлять свое творческое, уникальное начало без боязни допустить ошибку и навлечь на себя некоторые санкции научного общества.

Очевидно, что для ученого, особенно молодого, необходим обмен информацией с более опытными коллегами, но это может повлечь за собой и несколько негативных моментов. Показатель «общение» в данном случае имеет обратную корреляцию с показателем «комфорт» ($r=-0,170$; $p=0,017$). Характер связи этих показателей указывает на специфические формы научной деятельности, например, участие во всевозможных научных конференциях, съездах и круглых столах, которые способствуют тому, что студент, вращаясь в научных кругах и общаясь с именитыми учеными, испытывает ощущение своей незначительности в научном процессе, в научном мире, поэтому и вклад свой в науку не оценивается высоко.

«Общение» также имеет отрицательные корреляции с показателями «материальное благополучие» и «карьера» ($r=-0,142$; $p=0,048$) и ($r=-0,320$; $p=0,001$). Получение знаний и их передача, по мнению студентов, не способствуют продвижению по службе, а соответственно, и увеличению доходов. Время, которое предполагалось израсходовать на научное исследование, тратится на контакты и общение, что замедляет работу, а значит, отсрочивает время возможных достижений, открытий и поощрений за это.

Студенческая структура мотивов становится более сложной, имеющей множество связей. Студенты имеют более серьезную научную подготовку, также они более, чем школьники, осведомлены о специфических особенностях научной деятельности, что позволяет им замечать и делать выводы относительно перспективных научных направлений не только глобального, но и локального значения. Количество корреляционных связей к 11 классу снижается (рис. 5, 6), при этом корреля-

ции, зафиксированные в 9 – 10 классах, вновь появляются уже на этапе студенчества. Это может быть результатом перестройки мотивационного конструкта школьника. В 9 классе школьники имеют иллюзорное представление о науке, созданное стереотипами и недостаточным количеством информации. Приобретение опыта в научной сфере: участие в конференциях, проведение исследований, столкновение с трудностями, получение информации и знаний, расширяет видение ситуации и проблематики.

У школьников создается впечатление о себе как об особенном человеке, выделяющемся из общей массы, поэтому они пересматривают свое представление о научной сфере, вследствие чего мотивационный конструкт к 11 классу претерпевает изменения.

Но на этом процесс не останавливается. Перейдя из школы в вуз, бывший 11-классник встречается с большим количеством столь же успешных, как и он сам, студентов, и осознание себя как особенного ослабевает. При этом он сталкивается с ситуациями, возможностями и горизонтами деятельности, проблемами, которых до этого не было, т.е. происходит изменение среды и условий существования в ней, что

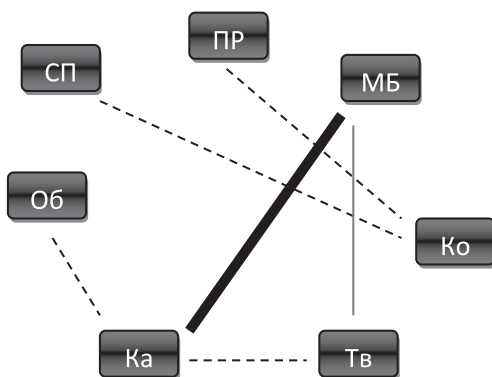


Рис. 5. Корреляции показателей мотивации научной деятельности студентов (по методике МНД)

Примечание: МБ – материальное благополучие; МКо – комфорт; МПр – профессиональный уровень; МКа – карьера; МТв – творчество; МОб – общение; МСП – социальная полезность

Отрицательные связи: $p=0,01$ ————— $p=0,05$ -----
 Положительные связи: $p=0,01$ ————— $p=0,05$ —————

вновь приводит к перестройке мотивационного конструкта. Можно заметить, что начиная с 9 класса полученная структура изменяется не полностью. Существует некий мотивационный треугольник, включающий в себя корреляции 3 мотивов: *Материальное благополучие, Карьера и Творчество*.

Обратив свое внимание уже непосредственно на сферу творчества, мы выявили, что у школьников присутствует корреляция между показателями «материальное благополучие» и «творческое мышление» (идеальные оценки) ($r=0,130$; $p=0,048$), что может говорить о понимании ими тенденций современного мира, в котором необходимо обладать творческими способностями, чтобы быть востребованным на профессиональном рынке как специалист, который может решить любую сложившуюся ситуацию в своей сфере, а также в смежных, что позволяет человеку сохранять гибкость и быть универсальным (рис. 7). «Любознательность» (реальные и идеальные оценки) имеет отрицательную корреляцию с показателем «материальное благополучие» – ($r=-0,462$; $p=0,001$) и ($r=-0,297$; $p=0,036$). Школьники считают, что после получения должного образования, дальнейшее самообразо-

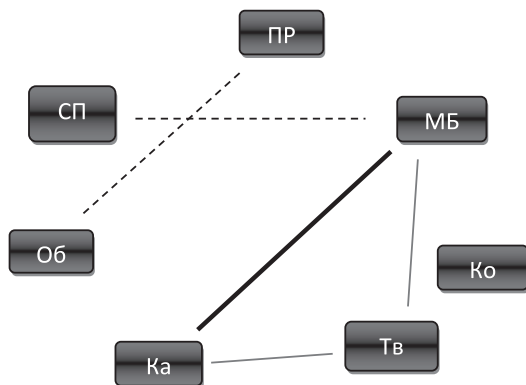


Рис. 6. Корреляции показателей мотивации научной деятельности учащихся 11 классов (по методике МНД)

Примечание: СП – социальная полезность; МБ – материальное благополучие; Ко – комфорт; Пр – профессиональный уровень; Ка – карьера; Тв – творчество; Об – общение

Отрицательные связи: $p=0,01$ ————— $p=0,05$
 Положительные связи: $p=0,01$ ————— $p=0,05$

вание не представляет уже значимости, т.е. будет вполне достаточно того, что они уже знают, как в данный период их времени достаточно того, что дается руководителем для написания работ. Получается, что на школьном этапе становления начинающие ученые не задумываются о дальнейших нагрузках, которые станут неизбежными в профессиональной сфере. «Материальное благополучие», в свою очередь, также имеет отрицательную корреляцию с показателем «интуиция» (реальные оценки) ($r=-0,301$; $p=0,034$). На данный момент школьники не готовы использовать свой опыт научной деятельности и в связи с этим быть уверенными в полученном результате.

Соответственно, на данное время для них невозможно увидеть решение той или иной проблемы на основе прошлого опыта, который у них был, т.е. способность к неосознаваемому, а следовательно, для них необъяснимому уровню интуиции. Связано это с тем, что их опыт включает в себя зависимость от научного руководителя, контролирующего их работу, на которого возлагается ответственность за решение проблемы. Для выборки школьников характерна связь показателя «любопытность» (идеальные оценки) с показателем «общение» ($r=-0,281$; $p=0,048$), что свидетельствует о стремлении школьников получать ответы через непосредственный контакт с учителем, преподавателем, руководителем, не прибегая к другим источникам, что облегчает работу. В реальности такого источника информации может быть недостаточно. И требуются дополнительные информационные ресурсы.

«Творчество» имеет корреляцию с показателем «любопытность» (реальные оценки) ($r=0,401$; $p=0,004$), т.е. у школьников есть потребность и возможность попробовать себя в разных направлениях, в том числе и в научной сфере. При этом они могут предложить свои идеи и представления о той или иной тематике, не обременяя себя стереотипами, т.е. выражая полную свободу мысли в проработке своей темы.

Сравнение характера взаимосвязей креативности и мотивации научной деятельности школьников и студентов позволяет выделить общие черты: «карьера» и «творческое отношение к профессии» (реальные оценки) ($r=-0,315$; $p=0,022$) и ($r=-0,220$; $p=0,028$), а также «творчество» и «любопытность» (реальные оценки) ($r=0,401$; $p=0,004$) и ($r=0,427$; $p=0,001$). Учащиеся осознают, что творческий подход в профессии способствует раскрытию внутреннего потенциала человека, дает ему ресурс для дальнейшего личностного роста как сейчас, так и в будущем. При этом саморазвитие в их представлении все же не способствует дальнейшему карьерному росту, а значит, и материальному

достатку. У них существует потребность и возможность попробовать себя в разных направлениях, в том числе и в научной сфере. При этом учащиеся могут предложить свои идеи и представления о той или иной тематике (рис. 7, 8). Студенты отличаются наличием связей, не выявленных в выборке школьников: показатель «социальная полезность» как стремление заниматься научной деятельностью, приносящей пользу обществу, коррелирует с показателями желаемого, идеального уровня таких креативных качеств, как «оригинальность» ($r=0,222$; $p=0,027$), с показателями «интуиция» ($r=0,205$; $p=0,041$) и «творческое отношение к профессии» ($r=0,270$; $p=0,007$). Для реализации социально полезных проектов следует учитывать обстановку времени и потребности социума, необходимо использовать творческий подход, вписаться в современные реалии и избежать возможных проблем, связанных с проектом или научной работой. Опираясь на свою интуицию (прежний опыт, свои представления и т.д.), ученый может реализовать проекты, придумывая принципиально новый подход или иной проект, работу, направление реализации. «Материальное благополучие» отрицательно коррелирует с показателем «оригинальность» (идеальные оценки) ($r=-0,212$; $p=0,034$). По мнению студентов, более высокий материальный достаток можно получить, если использовать в своей работе проверенные способы и средства, не рискуя при этом предлагать что-то новое. Таким представляется в глазах студентов наиболее верный и прибыльный профессиональный путь, в том числе и ученого.

«Материальное благополучие» также отрицательно связано с показателем «чувство юмора» (реальные оценки) ($r=-0,236$; $p=0,018$), для достижения материального благополучия необходимо подходить к деятельности серьезно, не только в будущем, но и уже сейчас, как к старту дальнейших достижений.

Студенты не считают, что их сегодняшняя активность в научной сфере скажется в дальнейшем на их карьерном росте, т.е. профессиональная научная деятельность отличается от научной деятельности студента. По этой причине «карьера» имеет отрицательную корреляцию с показателем «любопытность» (реальные оценки) ($r=-0,306$; $p=0,002$).

«Комфорт» отрицательно коррелирует с показателями «творческое мышление» (идеальные оценки) ($r=-0,215$; $p=0,032$) и «оригинальность» (реальные и идеальные оценки) ($r=-0,249$; $p=0,013$), ($r=-0,322$; $p=0,001$), с «интуиция» (идеальные оценки) ($r=-0,215$; $p=0,032$), а также с показателем «чувство юмора» (реальные оценки) ($r=-0,326$;

$p=0,001$) и (идеальные оценки) ($r=-0,396$; $p=0,001$). Комфортные условия подразумевают некую стабильность, в которой не присутствует неожиданностей. Творчество и оригинальность означают привнесение чего-то нового в процесс работы, а значит, нарушение того равновесия, которое там уже есть, причем студенты считают, что это относится и к их сегодняшним работам в научной сфере и к будущим. Интуиция заставляет человека порой отказываться от применявшихся ранее шагов, успех которых уже предreshен, и пытаться сделать что-то иное, подчас сложно объяснимое логикой, часто основываясь на прошлом опыте и ассоциативных чувствах той ситуации с новой, что нарушает спокойствие и комфорт.

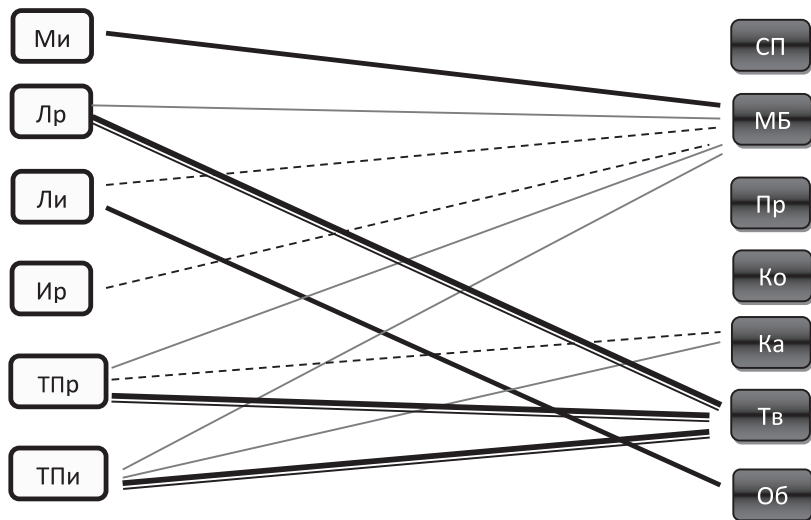


Рис. 7. Корреляции показателей мотивации научной деятельности (по методике МНД) и показателей креативности по тесту «Креативность» (Н. Вишнякова) школьников

Примечание: МБ – материальное благополучие; Ко – комфорт; Пр – профессиональный уровень; Ка – карьера; Тв – творчество; Об – общение; СП – социальная полезность; М – творческое мышление; О – оригинальность; В – воображение; И – интуиция; Э – эмоциональность, эмпатия; Ю – чувство юмора; ТП – творческое отношение к профессии; Л – любознательность; р – реальное; и – идеальное.

Отрицательные связи: $p=0,01$ ————— $p=0,05$ - - - - -
 Положительные связи: $p=0,01$ ————— $p=0,05$ —————

Юмор является отвлекающим фактором в деятельности, т.е. при этом «выдергивает» человека из его деятельности, нарушая целостность процесса, хотя и заставляет отвлечься от проблемы, снимая напряжение. Но без этого все же обойтись сложно, т.к. снятие психологического напряжения в условиях больших нагрузок просто необходимо,

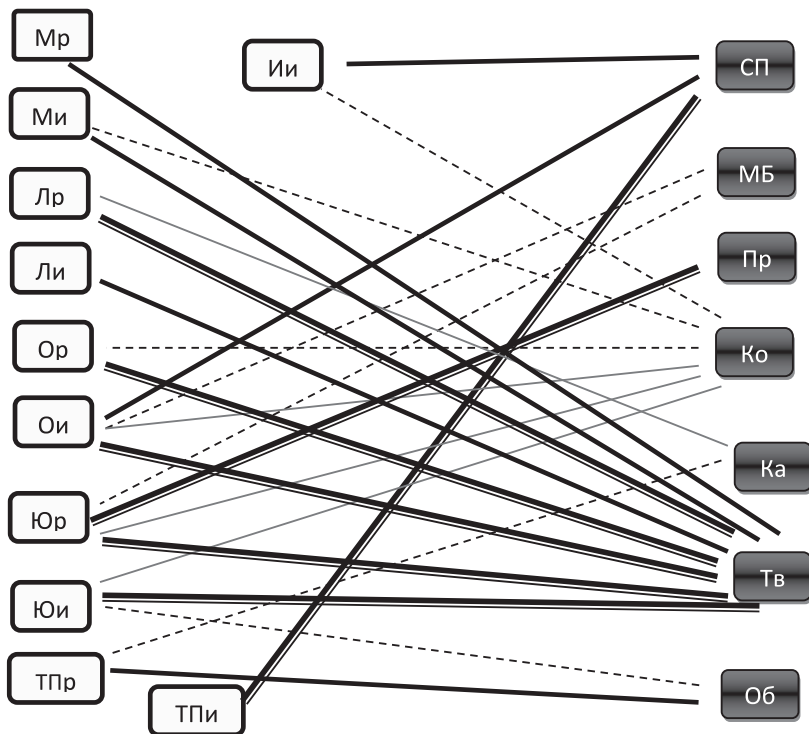


Рис. 8. Корреляции показателей мотивации научной деятельности (по методике МНД) и показателей креативности по тесту «Креативность» (Н. Вишнякова) студентов

Примечание: МБ – материальное благополучие; Ко – комфорт; Пр – профессиональный уровень; Ка – карьера; Тв – творчество; Об – общение; СП – социальная полезность; М – творческое мышление; О – оригинальность; В – воображение; И – интуиция; Э – эмоциональность, эмпатия; Ю – чувство юмора; ТП – творческое отношение к профессии; Л – любознательность; р – реальное; и – идеальное.

Отрицательные связи: $p=0,01$ ————— $p=0,05$ - - - - -
 Положительные связи: $p=0,01$ ————— $p=0,05$ —————

особенно если студенты воспринимают научную деятельность как сферу своего профессионального пути и при этом прикладывают массу усилий для достижения успехов, этим можно объяснить связь между показателями «юмор» (реальные оценки) и «профессиональный уровень» ($r=0,395$; $p=0,001$).

Творчество человека в научной сфере взаимосвязано с его творческим мышлением в данной сфере, а значит, способствует привнесению новых веяний в науку. Это также объясняет, что студенты, развивая оригинальные идеи в своих работах, реализуют свой творческий потенциал, считая, что все ученые должны развивать и предлагать что-то новое в науке. Этим можно объяснить наличие корреляций «творчества» с показателями «творческое мышление» (реальные и идеальные оценки) ($r=0,201$; $p=0,045$) и ($r=0,233$; $p=0,020$), «оригинальность» (реальные и идеальные оценки) ($r=0,358$; $p=0,001$) и ($r=0,287$; $p=0,004$).

Творчество невозможно без поиска новых идей, поэтому важно, насколько хорошо человек может ориентироваться в поступающей информации, изучая ее и не чувствуя при этом неудобств, таким в глазах студентов должен быть ученый, в связи с этим «творчество» также коррелирует с показателем «любопытность» (идеальные оценки) ($r=0,233$; $p=0,020$).

Юмор помогает пережить сложные ситуации, в том числе и в профессиональной сфере. Если к проблеме отнестись с долей юмора, то решение ее покажется более простым, и поможет снять психологическое напряжение. Причем для того, чтобы вовремя применить данный способ защиты, нужно к самому процессу деятельности относиться творчески, а значит, осознавать, что с первого раза тот или иной вид деятельности может быть не реализован, поэтому возможны иные альтернативные и оригинальные подходы. На наш взгляд, это может быть причиной существования связи между показателями «творчество» и «чувство юмора» (реальные и идеальные оценки) ($r=0,395$; $p=0,001$) и ($r=0,395$; $p=0,001$). Общение в научных кругах позволяет студенту высказывать свое мнение о проблемных вопросах и дилеммах современной науки, помимо этого он имеет возможность получить ответы на свои собственные вопросы и предложить свои ответы на вопросы коллег.

Уже в студенческие годы возможно зарекомендовать себя как хорошего специалиста в своей области, демонстрируя свое творческое мышление в решении сложных ситуаций и проблем в научной работе, написании статьи, обмениваясь опытом и приобретая новые знания от коллег и т.д. Но научное общение при этом подразумевает серьез-

ный и профессиональный подход к обсуждаемой теме, юмор при этом уместен в снятии психологического напряжения, приведении примеров или в межличностном общении, но не при обсуждении проблемы или проекта, где требуется максимальная мобилизация своего ресурса, а также возможно некоторое неприятие новаторской идеи в более опытных научных кругах. По этой причине между «общение» и показателями «чувство юмора» (реальные оценки) и «творческое отношение к профессии» (реальные оценки) есть связи ($r=-0,202$; $p=0,044$) и ($r=0,201$; $p=0,045$).

Для того чтобы определить корреляции, характерные для разных подэтапов занятия наукой в период школьного обучения, внутри выборки школьников выделили группу учащихся 9–10 классов и группу учащихся 11 классов (рис. 9).

Корреляция показателей «общение» и «любопытность» (реальные оценки) выявлена только в группе 9–10 классов ($r=0,526$; $p=0,007$), но при этом присутствует корреляция еще и с «любопытность» (идеальные оценки), хотя в отличие от общей совокупности школьников данная связь положительная ($r=0,472$; $p=0,017$), т.е. в данном случае можно говорить о том, что интерес к изучаемому предмету у школьников 9–10 классов возникает в процессе непосредственной работы с ним, т.е. чем больше человек узнает информации, в том числе через общение с коллегами и специалистами, тем больше его интересует развитие своего направления в науке и достижение успеха в начатой работе.

Корреляции показателей «комфорт» и «творческое мышление» (идеальные оценки), а также «чувство юмора» (реальные оценки) присутствует у школьников 9 – 10 классов так же, как и у студентов ($r=-0,413$; $p=0,040$) и ($r=0,433$; $p=0,030$), хотя в общей выборке школьников данные связи не прослеживаются.

У учащихся 11 классов (как и у учащихся 9–10 классов, а также у студентов) выявлена связь показателей «комфорт» и «творческое мышление» (идеальные оценки) ($r=-0,536$; $p=0,006$), «комфорт» и «оригинальность» (реальные оценки) ($r = -0,418$; $p = 0,038$), корреляция с показателем «творческое отношение к профессии» (реальные и идеальные оценки) ($r=-0,548$; $p=0,005$) и ($r=-0,515$; $p=0,008$), показателя «карьера» и «творческое отношение к профессии» (реальные оценки) ($r=-0,458$; $p=0,022$), «творчество» и «любопытность» (реальные оценки) ($r = 0,565$; $p=0,003$) (рис.10). Корреляцию показателей «комфорт» и «любопытность» (реальные оценки) ($r=-0,498$; $p=0,011$)

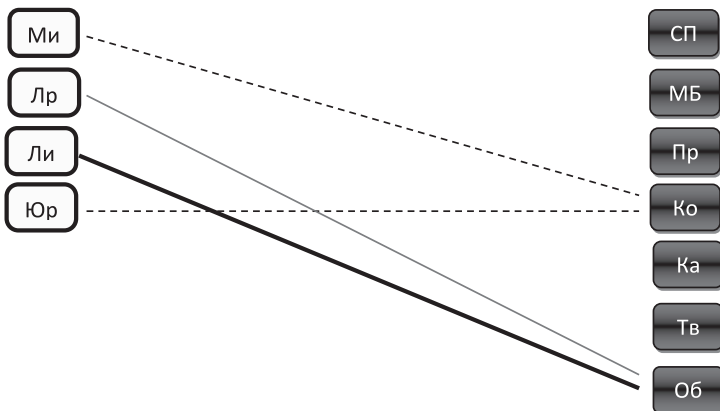


Рис. 9. Корреляции показателей мотивации научной деятельности (по методике МНД) и показателей креативности по тесту «Креативность» (Н. Вишнякова) учащихся 9 – 10 классов

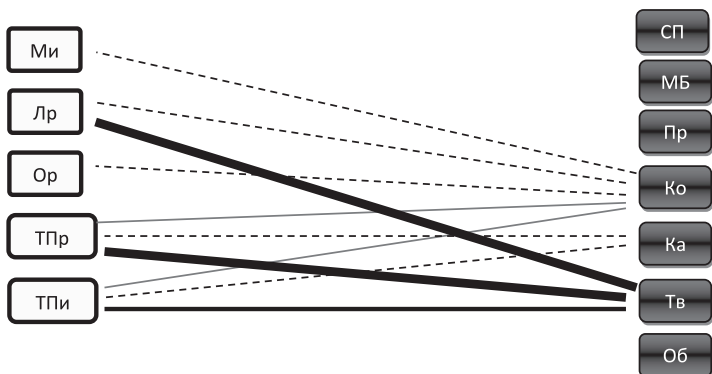


Рис.10. Корреляции показателей мотивации научной деятельности (по методике МНД) и показателей креативности по тесту «Креативность» (Н. Вишнякова) учащихся 11 классов

Примечание: МБ – материальное благополучие; Ко – комфорт; Пр – профессиональный уровень; Ка – карьера; Тв – творчество; Об – общение; СП – социальная полезность; М – творческое мышление; О – оригинальность; В – воображение; И – интуиция; Э – эмоциональность, эмпатия; Ю – чувство юмора; ТП – творческое отношение к профессии; Л – любознательность; р – реальное; и – идеальное.

Отрицательные связи: $p=0,01$ ————— $p=0,05$ - - - - -
 Положительные связи: $p=0,01$ ————— $p=0,05$ —————

мы отмечаем в выборке 11 классов, в отличие от 9–10 классов. Чем меньше потребность в поиске новой информации, т.е. достаточность имеющихся знаний, тем более стабильными представляются условия работы. Для школьников представления о своем профессиональном пути строятся на основе известных им фактов выбранной деятельности, и если уже сейчас они испытывают некоторые затруднения в изложении своих идей и мыслей, то логично, что они переносят свой негативный опыт творчества на будущую научную деятельность.

Проявить свое творческое начало можно не только в хобби и увлечениях, но и в профессиональной сфере, выделиться из массы как революционный новатор в той или иной области. К 11-му классу школьники уже примерно представляют перспективы реализации своего творческого потенциала, причем как в реальной действительности, так и в их представлениях об идеальном варианте выражения своего творчества в науке, этим объясняется наличие связей между показателями «творчество» и «творческое отношение к профессии» (идеальные и реальные оценки) ($r = 0,461$; $p = 0,021$) и ($r = 0,627$; $p = 0,001$).

ЧАСТЬ 3

ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

3.1. Технология формирования креативной компетентности педагогов¹¹

Весьма остро стоит вопрос о том, как может быть сформирована креативная компетентность у студентов педагогического вуза или у уже работающих педагогов. Поскольку мы стоим на позициях компетентностного подхода, то полагаем, что для реализации вышеназванной задачи должны быть использованы положения этого подхода, в частности технологический подход, который гарантирует достижение поставленной цели.

В рамках экспериментальной работы нами была предпринята попытка разработки технологии формирования ряда педагогических компетенций, в том числе и креативной компетенции, у педагогов, работающих в системе профессионального образования. В данном случае выборка была определена случайным образом, поскольку требования к уровню компетенций педагогов, в т.ч. и креативной компетенции, являются обязательными и универсальными в связи с введением новых государственных образовательных стандартов на каждой ступени образования.

Говоря о креативной компетентности как ключевой в структуре педагогических компетенций, мы выделяем уровни проявления креативной компетентности в педагогической деятельности. Внешне наблюдаемыми проявлениями креативной компетентности выступают педагогические технологии, используемые и адаптированные педагогом к условиям текущей образовательной деятельности. Высшим уровнем проявления креативной компетентности можно считать создание педагогом авторского специального инструментария для достижения образовательных результатов, и в первую очередь для формирования у обучающихся надпредметных и надпрофессиональных компетенций,

¹¹ Авторы данной главы: Т.Г. Киселева и М.Л. Зуева. Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00739а.

но чаще в практике мы имеем дело с выбором педагогических средств из числа имеющихся. Этот инструментарий должен анализироваться педагогом на предмет адекватности заявленной цели, при необходимости адаптироваться или комбинироваться, синтезироваться из нескольких средств. Элементарным уровнем компетентности можно считать уровень, на котором педагог использует устоявшийся инструментарий и целенаправленно использует его возможности для достижения метапредметных результатов. Промежуточной ступенью проявления креативной компетентности будет уровень, связанный с поиском и адаптацией специального инструментария в зависимости от особенностей учащихся, требований работодателей, специфики образовательного учреждения, личностных и профессиональных особенностей педагога. Повторимся, что высшим уровнем мы считаем тот, при котором педагог способен отобрать и синтезировать в своей педагогической системе эффективный инструментарий, используя механизмы амплификации, что, по сути, и составляет креативную компетентность педагога.

Целью предлагаемой технологии выступает формирование профессиональных педагогических компетенций, среди которых ключевой является креативная компетенция. Поставленная цель может быть достигнута через решение следующих задач.

1. Совершенствование знаний педагогических работников в области научных исследований компетентностного подхода.

2. Организация исследовательской деятельности педагогов по разработке и апробации технологического инструментария развития ключевых компетенций учащихся через внедрение развивающих технологий, систем, подходов.

3. Выявление, обобщение и распространение положительного педагогического опыта по формированию ключевых компетенций учащихся средствами предмета.

4. Очевидно, что соответствующими надпрофессиональными компетенциями должен обладать сам педагог.

Апробация технологии формирования креативной компетенции проводилась в условиях системы повышения квалификации, которая по определению призвана совершенствовать и профессиональные, и надпрофессиональные компетенции. Действенным механизмом этого является интеграция формы и содержания переподготовки, т.е. осваиваемое методическое или технологическое средство формирования надпрофессиональных компетенций должно являться организационной формой для проведения занятия в системе повышения квалифика-

ции. Высказанные выше концептуальные и методологические позиции были апробированы в процессе реализации курса «Образовательные технологии как инструмент формирования метапредметных результатов, универсальных учебных действий, надпрофессиональных компетенций», реализуемого кафедрой естественно-математических дисциплин ГОУ ЯО ИРО.

Содержание курса соответствует 4 компонентам, выделенным нами в структуре компетенции, и представлено четырьмя блоками. Первый посвящен теоретическим основам компетентного подхода (знаниевый компонент), второй – исследованию возможностей отдельных методических инструментов: работа с понятиями, с учебными задачами, с таблицами (мотивационно-оценочный). Причем все виды деятельности, организуемые в рамках этих блоков, реализуются с использованием понятий, задач и таблиц с последующей рефлексией. Это позволяет перейти к более сложному и системному анализу педагогических технологий, представленному в третьем блоке (деятельностный компонент). Каждый семинар, посвященный определенной технологии, должен быть реализован в ее рамках. Четвертый блок посвящен разработке уроков и внеклассных мероприятий, нацеленных на формирование метапредметных результатов (рефлексивно-деятельностный компонент).

Для достижения заявленных целей необходимо использовать разнообразные формы и методы проведения занятий. Традиционные лекции заменены информационными вбросами (инпутами) – краткими сообщениями, раскрывающими научно-теоретические позиции по обсуждаемому вопросу, которые сопровождаются презентациями с использованием PowerPoint. Эта форма иногда предваряет и стимулирует активную деятельность участников семинара, а иногда является ее итогом. Для организации такой активной деятельности участников на каждом занятии предусмотрены групповые и коллективные виды работ (дискуссии, обсуждения, разработки учебных заданий). Обязательным компонентом на занятии выступает рефлексия. По мере продвижения в программе увеличивается время, отводимое на обобщение, осмысление и переработку собственного педагогического опыта участников занятий и выработку ими авторской позиции, связанной с формированием ключевых компетенций.

Собственно технологичность предлагаемой формы работы определяется наличием 4 обязательных компонентов: целемотивационного, информационного, практического и рефлексивного. Они выступа-

ют каркасом, который обеспечивает единообразие, оставляя место для педагогического творчества и вариативности.

Целемотивационный компонент в структуре семинара призван помочь осознанию того, как проблема, обсуждаемая в рамках конкретного занятия, проявляется в педагогической работе каждого участника, насколько актуальна она для достижения образовательного результата, какие конкретные «продукты» будет иметь педагог по окончании данного занятия.

Информационный компонент для каждого занятия содержит подборку теоретических взглядов, подходов, мнений относительно той проблемы, которая заявлена как тема текущего семинара. Формы представления информационных материалов различны: презентации, опорные конспекты, сравнительные таблицы и др.

Практический компонент является центральным и наиболее важным, весомым компонентом при планировании учебной деятельности на семинарах. От эффективности организации групповой и коллективной работы зависят «выпускаемые продукты» творческой деятельности участников семинара.

Поведение ведущего на семинаре является моделью взаимодействия педагога с учащимися, что также иллюстрирует интеграцию формы и содержания. Во время выполнения групповых заданий ведущими семинара осуществляется процессное консультирование. Исключаются готовые ответы, советы, критика, но формулируются проблемные вопросы, позволяющие участникам группы понять, осознать направления мыследеятельности, отрефлексировать свои стратегии, при необходимости поискать альтернативные пути, способы выполнения предложенного задания. Таким образом, за счет процессного консультирования обеспечивается вовлеченность каждого в процесс разработки и решения проблем.

Организация и проведение рефлексивного компонента на семинарах не требует много времени, но при этом чрезвычайно важна. Для этого можно использовать метод незаконченных предложений, когда каждому участнику или группе необходимо закончить некоторую фразу, касающуюся отношения к обсуждаемому вопросу. Письменная форма рефлексии может использоваться в тех случаях, когда на занятии идет разработка каких-либо методических продуктов, например, фрагмента урока с использованием той или иной технологии. В этом случае можно применить прием «вертушки», при котором все остальные (индивидуально или по группам) должны отнести к продуктам

деятельности коллег. При этом письменно зафиксированное отношение позволяет вернуться участникам микрогруппы к доработке своих материалов по окончании семинара и на следующем занятии представить окончательный продукт с учетом замечаний и пожеланий коллег.

Предложенная модель проведения повышения квалификации оставляет широкие возможности для проявления и формирования креативной компетентности педагога. Детальное описание данной модели формирования креативной компетентности с полным методическим обеспечением, планом проведения семинара и мониторингом эффективности данной деятельности представлено в наших работах (Т.Г. Киселева, 2011).

3.2. Эмпирические основы развития потенциальной одаренности обучающихся и креативной компетентности педагогов через научно-исследовательскую деятельность и прикладное изотворчество¹²

В настоящее время приоритетным в системе российского образования является развитие системы поддержки талантливых детей. Требования Федеральных государственных образовательных стандартов направляют любое образовательное учреждение на создание индивидуальной образовательной траектории, программы развития потенциальной одаренности, комплекса мероприятий на формирование направленности педагогического коллектива на новые формы работы. В новых Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования (ФГОС НОО) в разделе «Требования к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования», в п. 22 говорится, что «образовательное учреждение должно создать условия, обеспечивающие возможность работы с одаренными детьми, организации интеллектуальных и творческих соревнований, научно-технического творчества и проектно-исследовательской деятельности».

Выявление, развитие проявлений одаренности у обучающихся теперь не только задача отдельных образовательных учреждений и

¹² Авторы данной главы: И.С. Остапенко, Т.В. Крупкина, Н.И. Александрова, Л.В. Белякова, Е.Н. Иванова, А.Н. Горбачева, Е.И. Усенко, О.С. Антонова, И.В. Се-рафимович. Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00739а.

ведомств, а требование к деятельности каждого учреждения. С одной стороны, это предоставляет большие возможности, а с другой – накладывает определенные обязанности не только на администрацию образовательного учреждения, но и на всех участников образовательного процесса (родители, педагоги, обучающиеся).

Разнообразные исследования проблемы одаренности широко представлены в научной литературе (А. Аксенова, А.Г. Асмолов, Ю.Д. Бабаева, Е.С. Белова, А.К. Белоусова, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, Ж. Брюно, Л.А. Венгер, А.Е. Войскунский, Ю.З. Гильбух, Г.А. Глотова, В.Г. Грязева, В.Н. Гуляев, П.К. Доброде-ев, А. И. Доровской, В.Н. Дружинин, А.И. Еремкин, И.Ю. Кулагина, В.А. Лазарев, Э. Ландау, В.П. Лебедева, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, В.И. Панов, О.С. Парц, Ю.А. Полуянов, Л.В. Попова, Ф.Л. Рат-нер, Дж. Рензулли, С. Райе, А.И. Савенков, А.Э. Симановский, В.М. Слуцкий, Р. Стернберг, Е. Григоренко, Б.М. Теплов, Д.Ю. Форд, Т.К. Грентем, К.А. Хеллер, М.А. Холодная, Т. Хромова, А.В. Хутор-ской, В.Д. Шадриков, В. Штерн, Н.Б. Шумакова, Е.И. Щепланова). Различные виды одаренности взаимосвязаны между собой, при развитии свойств одаренности важно задействование разных сфер, где так или иначе может проявиться та или иная способность. Поэтому не случайно, что в средней школе № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла активно развиваются следующие направления развития потенциальной одаренности: профильное, научно-исследовательское и прикладное изотворчество.

А о том, как именно, за счет каких ресурсов и видов деятельности можно реализовать требования общества, запрос на развитие различных видов одаренности в рамках образовательного учреждения, мы и будем говорить.

- Во-первых, эффективное решение этой проблемы современного образования на уровне школы возможно лишь при условии программно-целевого управления ее развитием, которое позволяет рассматривать уроки и внеурочную деятельность как систему, обеспечивающую качественное развитие и образование одаренных детей. Программа развития одаренных детей помогает построить концепцию развития одаренных детей, разработать направления, задачи, а также план действий и поэтапную их реализацию во время обучения в школе. Программа содержит простой алгоритм действий педагогов, психологов и руководителей образовательного учреждения. При этом она допускает возможность вариативного подхода.

- Во-вторых, выделение приоритетных зон в развитии видов одаренности позволит сделать сопровождение системным, результативным и технологичным.

Приоритетное направление 1 – профильность. Школа работает по углубленным программам (профильное направление). Начальная школа – это зона развития естественно-математического и научно-исследовательского склада мышления младших школьников (дополнительный урок математики, информатики, исследовательской деятельности). Средняя и старшая школы – зоны углубленного обучения по предметам естественно-математического цикла – математики, биологии начинается с 8-го класса. В 9-х классах производится выпуск некоторых учащихся, желающих продолжить обучение в других учебных заведениях, основная часть контингента остается обучаться в 10 – 11-м классах (классы профильные по направлениям: математика – химия, математика – биология, математика – информатика, математика – физика).

В рамках профильного направления уместно сказать о принципах работы с одаренными детьми, главными из которых мы считаем следующее:

- индивидуализация обучения (наличие индивидуального плана обучения учащихся);
- принцип опережающего обучения;
- возрастание роли внеурочной деятельности;
- принцип комфортности в любой деятельности;
- принцип разнообразия предлагаемых возможностей для реализации способностей учащихся;
- принцип развивающего обучения;
- внедрение новых педагогических технологий в образовательный процесс.

Приоритетное направление 2 – научно-исследовательское.

- Во-первых, в 2010 году начал функционировать комплекс психологической подготовки педагогов по формированию навыков работы с одаренными детьми (практические семинары, педагогические советы, индивидуальные консультации).
- Во-вторых, для обучающихся разрабатывается система регулярного мониторинга по выявлению различных видов одаренности, внедряется комплекс циклических занятий, направленных на развитие памяти, логического мышления, творческих способностей,

навыки решения проблем, принятия решений, поиска, анализа и обработки информации, коммуникативные навыки.

• В-третьих, с 2008/2009 учебного года в школе работает школьный научно-исследовательский центр «Юный исследователь» («Юнис»). В течение этих лет ведется совместная с учеными вузов города подготовка научно-исследовательских работ старшеклассников.

В современном стремительно меняющемся мире развитое исследовательское поведение рассматривается как неотъемлемая характеристика личности. Эта характеристика входит в структуру представлений о профессионализме и компетентности в любой сфере деятельности. Главные особенности исследовательского подхода – это активизация обучения, придание ему исследовательского творческого характера и, таким образом, передача учащемуся инициативы в организации своей познавательной деятельности.

Подготовка ребенка к исследовательской деятельности, обучение его умениям и навыкам исследовательского поиска становится задачей современного образования. Это важно и потому, что самые прочные и ценные знания добываются самостоятельно, в ходе собственных творческих изысканий. Именно для этого существует «Юнис».

Мы предлагаем следующие этапы освоения исследовательской деятельности: этап 1 для 1 – 7 классов: «Я учусь», этап 2 для 8 – 9 классов: «Я умею», этап 3 для 10 – 11 классов: «Я совершенствуюсь». Краткое описание видов деятельности в рамках работы «ЮНИСа», способствующее развитию потенциальной одаренности обучающихся, представлено ниже.

*Особенности первого этапа программы ЮНИС
«Я учусь» для 1–4 классов*

Таблица 1

**Интеграция урочной и внеурочной деятельности программы ЮНИС
«Я учусь» для 1 – 4 классов**

Урочная деятельность	Внеурочная деятельность
<ul style="list-style-type: none">• Отдельные и специальные занятия по исследовательской деятельности школьников (занятия по авторской программе за счет школьного компонента)	<ul style="list-style-type: none">• Создание и презентации мини-проектов• Выступления учащихся• Выставки достижений• Интеллектуальные игры• Предметные кружки

*Особенности первого этапа программы ЮНИС
«Я учусь» для 5–6 классов*

Сотрудничество:

- со станцией «Юный натуралист»,
- с центром дополнительного образования «Олимп» (привлечение сотрудников для ведения занятий со школьниками, участие во всех областных играх «Команда года», открытых областных олимпиадах по математике, физике, химии и биологии).

Таблица 2

**Интеграция урочной и внеурочной деятельности программы ЮНИС
«Я учусь» для 5 – 6 классов**

Урочная деятельность	Внеурочная деятельность
<ul style="list-style-type: none"> • Межпредметные творческие мастерские (занятия по авторской программе за счет школьного компонента) 	<ul style="list-style-type: none"> • Предметные олимпиады • Математические бои • Интеллектуальный марафон • Мини-конференции • Конкурсы проектов • Предметные недели • Предметные кружки

*Особенности первого этапа программы ЮНИС
«Я учусь» для 7 классов*

Сотрудничество:

- со станцией «Юный натуралист»,
- с центром дополнительного образования «Олимп» (привлечение сотрудников для ведения занятий со школьниками, участие во всех областных играх «Команда года», открытых областных олимпиадах по математике, физике, химии и биологии),
- с городским интеллектуальным центром «Ярки».

Таблица 3

**Интеграция урочной и внеурочной деятельности программы ЮНИС
«Я учусь» для 7 классов**

Урочная деятельность	Внеурочная деятельность
<ul style="list-style-type: none"> • Коммуникативно-речевой практикум 	<ul style="list-style-type: none"> • Предметные олимпиады • Математические бои

<ul style="list-style-type: none"> • Психологический практикум 	<ul style="list-style-type: none"> • Интеллектуальный марафон • День науки • Конкурсы проектов, мини-конференции • Предметные недели • Предметные кружки
---	---

*Особенности второго этапа программы ЮНИС
«Я учусь» для 8–9 классов*

Сотрудничество:

- с центром дополнительного образования «Олимп» (привлечение сотрудников для ведения занятий со школьниками, участие во всех областных играх «Команда года», открытых областных олимпиадах по математике, физике, химии и биологии),
- с городским интеллектуальным центром «Ярки»

Таблица 4

**Интеграция урочной и внеурочной деятельности программы ЮНИС
«Я учусь» для 8 – 9 классов**

Урочная деятельность	Внеурочная деятельность
<ul style="list-style-type: none"> • Физико-математическая лаборатория • Естественнонаучная лаборатория • Межпредметная проектная лаборатория 	<ul style="list-style-type: none"> • Тренинг школьных команд для участия в интеллектуальных играх разного уровня • Предметные олимпиады • Математические бои • Интеллектуальный марафон • День науки, конференции • Конкурсы проектов • Предметные недели

*Особенности третьего этапа программы ЮНИС
«Я учусь» для 10–11 классов*

Сотрудничество:

- с центром дополнительного образования «Олимп» (привлечение сотрудников для ведения занятий со школьниками, участие во всех областных играх «Команда года», открытых областных олимпиадах по математике, физике, химии и биологии),
- с городским интеллектуальным центром «Ярки»,
- с межрегиональным клубом интеллектуалов (участие в МКМ, играх «Что? Где? Когда?»)
- с вузами города.

**Интеграция урочной и внеурочной деятельности программы ЮНИС
«Я учусь» для 10 – 11 классов**

Урочная деятельность	Внеурочная деятельность
<ul style="list-style-type: none"> • Индивидуальная работа в предметных секциях под руководством преподавателей вузов и школы 	<ul style="list-style-type: none"> • Тренинг школьных команд для участия в интеллектуальных играх разного уровня • Предметные олимпиады • Математические бои • Интеллектуальный марафон • День науки • Конкурсы проектов • Предметные недели

Формы работы научного центра «Юнис»

Индивидуальная работа, предусматривающая деятельность в двух аспектах: отдельные задания (подготовка разовых докладов, сообщений, подборка списка литературы, оказание помощи учащимся младших классов в изготовлении наглядных пособий, помощь в компьютерном оформлении работы и пр.); работа с учащимися по отдельной программе (помощь в разработке тем научных исследований, ведение консультаций и пр.).

Групповая форма (включает в себя работу над межпредметными исследовательскими проектами).

Массовые формы, к числу которых можно отнести встречи с интересными людьми, деятелями науки и культуры; совместную подготовку с учителями предметных олимпиад, интеллектуального марафона, участие в чтениях и научно-практических конференциях, Дне науки, районных и городских мероприятиях; проведение творческих мастерских.

Приоритетное направление 3 – развитие творческой изобразительной одаренности у обучающихся в общеобразовательной школе.

Прикладное изотворчество. С 2010–2011 учебного года в школе стало развиваться направление по развитию потенциальной художественной (изоодаренности), так как изобразительное искусство является тем предметом, с помощью которого можно вовлечь в проектную деятельность и обеспечить преемственность в работе детей в начальной школе и среднем и старшем звеньях. Во всех концепциях одаренности так или иначе затрагивается специфика одаренного ребенка, который определяется как особенный ребенок, и для чего требуется

специальная дополнительная индивидуальная работа педагога для модификации требования стандартной образовательной системы. Мы сделали попытку компенсировать за счет развития творческого подхода к изобразительной деятельности выделенные характеристики одаренных детей.

Для одаренных детей характерна чрезвычайная любознательность и потребность в познании, энергичность и яркая независимость. Такие дети зачастую опережают своих сверстников по уровню интеллектуального и творческого развития. Поэтому мы работаем с такими детьми в системе модульного обучения и обмена творческим опытом. Зачастую, именно у категории одаренных детей возникает ряд проблем (Бурменская Г.В., Слущкой В.М., 1991), и мы строим программу, направленную на преодоление «проблемных зон» потенциально одаренных детей:

1. Учебная программа может не соответствовать их способностям и скучна для них. Поэтому наша школа использует в начальных классах при переходе на новые ФГОС систему развивающего обучения Л.В. Занкова. Начальное обучение в соответствии со взглядами Л.В. Занкова главной задачей ставит общее развитие учащихся, которое понимается как развитие ума, воли, чувств школьников и как надежная основа усвоения ими знаний, умений и навыков. Для организации обучения школьников по изобразительному искусству во 2–9-х классах мы выбрали с целью сохранения единой авторской линии с 1-го по 9-й класс авторские программы Неменского Б.М., Кузина В.С., Шпикаловой Т.Я.

2. Одаренным детям нравятся сложные игры и неинтересны те, которыми увлекаются их сверстники средних способностей. Они, отвергая стандартные требования, не склонны к конформизму, особенно если эти стандарты идут вразрез с их интересами, поэтому на уроках изобразительности мы используем наряду с обычными темами такие, как проектные или творческие работы: «Творческое чтение герба» (5 класс), «Оформление страницы старорусской книги» (7 класс), кроссворды и викторины, связанные с изобразительной деятельностью.

3. Их волнуют вопросы философского характера и для расширения кругозора занятия по изобразительному искусству уже в начальной школе часть урока педагог или сами дети рассказывают теоретические моменты, связанные с особенностями композиции, правилами изображения на листе ближних и дальних предметов и т.д., использованием актуализации опыта обучающихся и предварительным мыслительным анализом, какие знания для каждого отдельного рисунка и почему.

4. Они предпочитают общаться с детьми старшего возраста. Из-за этого им бывает трудно стать лидерами. Для общения и обмена творческим опытом в школе работает изостудия «Художник».

В соответствии с вышеперечисленными признаками одаренных детей, работая с одаренным ребенком, следует учитывать следующие особенности (Н.Б. Шумакова, Н.И. Авдеева, Л.Е. Журавлева, 2004), и нам они импонируют, поскольку в изотворчестве их можно легко компенсировать.

Во-первых, одаренные дети не успокоятся, пока не достигнут высшего уровня. Стремление к совершенству – одна из отличительных черт их характера (и мы создаем условия для участия в конкурсах разного уровня, олимпиадах, выставках).

Во-вторых, они критически относятся к собственным достижениям, часто не удовлетворены, отсюда – низкая самооценка. Зачастую ставят перед собой нереалистичные цели. Не имея возможности достигнуть их, они начинают переживать. Стремление к совершенству и есть та сила, которая приводит к высоким результатам (в рамках изодейтельности на примере различных художников можно показать, что даже самые знаменитые произведения искусства не лишены недостатков, и добиваются успехов те творческие деятели, которые постоянно реализовывали свой талант и творчество, претерпевая критику окружающих и свою собственную).

В-третьих, одаренный ребенок более уязвим и иногда считается гиперактивным и отвлекающимся, т.к. постоянно реагирует на разного рода раздражители и стимулы (и в изодейтельности отметка ставится не сразу на уроке, ученик может делать проект в течение четверти, во время урока может быть спонтанное движение по классу).

Опыт нашей работы показывает, что использование комплексного подхода при выявлении и развитии одаренности, как общей интеллектуальной одаренности (в частности математической), так и творческой одаренности, взаимообогащает личность учащегося, способствует преодолению трудностей одаренных детей и является достаточно перспективным новшеством для российской системы школьного образования.

Между тем, как отмечают российские ученые, среди них А.И. Савенков (2002), модель «обогащения учебных программ» Дж. Рензулли (1997) не может быть применена в отечественной системе образования из-за разницы культурно-образовательных традиций. В качестве одной из исходных идей, лежащих в основе нашей модели, предлагается идея о том, что традиционное содержание об-

разования – органичная часть социокультурной среды и не может быть изменено без изменения самой этой «среды». В отечественной дидактике разработка детской одаренности ведется не по линии радикальной модернизации содержания образования, а по линии эволюции «обогащения» содержания традиционного для отечественной школы. Модель обогащения содержания отечественного образования имеет два уровня «горизонтального и вертикального» обогащения. Под «горизонтальным» обогащением следует понимать систему мер по дополнению традиционного учебного плана специальными интегрированными курсами, обычно выделяемых в связи с проблематикой детской одаренности. «Вертикальное обогащение» касается не столько учебного плана, сколько изменения в содержании всех учебных программ, входящих в систему основного и вариативного (дополнительного) образования.

В рамках нашей школы мы разработали проект совместного психолого-педагогического сопровождения одаренных детей или модернизации «системы обогащения» в российских условиях. Для предметного курса «изобразительная деятельность» проект реализуется за счет различных модулей и выглядит следующим образом.

Первый модуль протекает в рамках урочных занятий. На этом этапе мы стараемся проявить интерес к предмету изобразительного искусства. Изобразительное творчество детей – это их отношение к окружающему миру, близким людям, народным традициям. Процент участия учащихся в конкурсах рисунков на школьном уровне говорит о высокой мотивации к изобразительному творчеству и знаниях основ изобразительной грамоты. С.А. Медведева (2001) указывает, что важным фактором является создание благоприятных условий для обучения изобразительному искусству, нужно иметь соответствующие художественные материалы. Однако самым главным является то, что помогает преодолеть недостаточность условий – атмосфера увлеченности предметом, его познания. Увлеченность эта не рождается у детей сама по себе, а создается, программируется учителем. Учитель, чтобы обучить, должен создать эмоциональную атмосферу, ученик же должен захотеть научиться, иначе ничего не выйдет.

Целевая аудитория: начальная школа (3–4) класс и среднее звено (5–8 класс), дифференциации по способностям нет. На этом этапе я стараюсь проявить интерес к своему предмету.

Цели и задачи: создание условий для раскрытия творческих изобразительных проявлений одаренности.

Используемые методы и технологии: выбор темы в рамках занятия (учитель предлагает несколько вариантов выполнения задания, согласно рабочей программе). Выбор средств выразительности, материалов, методов и форм работы обеспечивают комфортные бесконфликтные условия для самореализации личности, так уже начиная с третьего класса дети рисуют восковыми карандашами, акварельными и гуашевыми красками.

Итоговый продукт: для всех обучающихся школы организуются регулярные выставки рисунков различной тематики: «Рисуют дети», «Город. Праздник», «Декоративно-прикладное искусство», «Уроки мастерства», «Черное и белое», «Пейзажики», «Красота». Каждый из учащихся может принять участие в выставках. Средства выразительности, материалы, методы и формы работы обеспечивают комфортные бесконфликтные условия для самореализации личности.

Второй модуль – внеурочные формы работы, где появляется возможность у ребенка в полную силу проявить себя, раскрыть свои таланты. Изостудия «Художник». Учащиеся пробуют свои силы в различных видах и темах изобразительного творчества, предусмотренных учебной программой. Это поддерживает их интерес к самостоятельной работе, способствует многостороннему развитию художественно-творческой активности детей, обогащает восприятие действительности.

Целевая аудитория: начальная школа (3–4 класс) и среднее звено (5–8 класс), дифференциации по способностям нет.

Цель: формирование устойчивого интереса к изобразительному искусству, художественным традициям, воспитанию и развитию художественного вкуса, интеллектуальной, эмоциональной сферы и творческого потенциала.

Используемые методы и технологии: метод творческих проектов.

Итоговый продукт: создание творческого или исследовательского проекта. В 2010–2011 учебном году проект «Венецианский карнавал как традиция» (школьная выставка 5–6 классов), 2011–2012 учебный год – проекты на краеведческую тематику (8 класс), 2012–2013 учебный год – творческие проекты на темы мифологии: скандинавская, египетская, индийская; религия: чаша Грааля, христианские святыни, такие как Плащаница, Благодатный огонь.

Третий модуль – одаренность вне и внутри школы. Мы проводим работу с узким кругом учащихся, которые проявили академические способности и заинтересованность в предмете.

Целевая аудитория: художественно одаренные дети.

Цель: способствовать развитию творческой одаренности в изобразительной деятельности.

Виды работы нацелены на развитие у учащихся творческих способностей, дают возможность эмоционально выражать свои чувства, видеть прекрасное, развивать изобразительные способности.

Используемые методы и технологии: формами работы являются проектная и исследовательская деятельность, участие в конкурсах, фестивалях и олимпиадах разного уровня. Максимальная индивидуализация обучения, создание индивидуальной траектории развития.

Итоговый продукт: исследовательская деятельность в рамках предмета изобразительное искусство как форма организации образовательной работы, связанная с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предлагающая наличие основных этапов, характерных для научного исследования. Научно-исследовательская работа учащихся ведет к активному познанию мира и овладению профессиональными навыками. Развитие исследовательского компонента у учащихся является первым шагом в овладении ими методологии научного познания. Ученики, которые занимаются исследованиями, разрабатывают свои методы исследования, сопоставляют данные первоисточников, творчески анализируют свои исследования и делают выводы. Основные результаты: городской конкурс детского и юношеского творчества «Я – гражданин Вселенной», 2011 (диплом победителя), городской конкурс–выставка «Новогодний и рождественский сувенир», 2012 (2 диплома победителя), городской конкурс-выставка художественно-прикладного творчества детей «Люблю тебя, родная сторона!», 2013 (победитель третьей степени, сертификат участника), городской конкурс-выставка декоративного и изобразительного творчества «Пасхальная радость», 2013 (сертификат участника). Участие в научной конференции «Открытие», исследование по теме «Венецианский карнавал как традиция» (2011), участие в олимпиаде по искусству (городской уровень 7, 8 классы, 2012).

Четвертый модуль – творческий педагог – одаренный ученик.

Целевая аудитория: педагоги школы и одаренные учащиеся.

Цели и задачи: способствовать созданию единого творческого пространства участников образовательного процесса.

Используемые методы и технологии: сотворчество педагогов и одаренных учащихся школы. Обмен опытом между учителями и одаренными учащимися.

Итоговый продукт: мастер-классы по разным темам (роспись по ткани, декупаж, работа акриловыми красками). Готовые выставочные работы принимают участие в выставках: фестиваль художественного творчества педагогических работников «Учительские таланты земли Ярославской», 2010 (диплом лауреата конкурса), городской фестиваль самодельного творчества работников МОУ «Праздник талантов», 2010 (победитель первой степени). Выставка учителей изобразительного искусства «Второе дыхание» (2011, 2013).

Опыт нашей работы показывает, что использование комплексного подхода при выявлении и развитии одаренности, как общей интеллектуальной одаренности (в частности математической), так и творческой одаренности, взаимобогащает личность учащегося, способствует преодолению трудностей одаренных детей и является достаточно перспективным новшеством для российской системы школьного образования.

Перед читателем встает логичный вопрос: почему мы так подробно описываем два направления и в каждом из них прорабатываем работу как с обучающимися, так и с педагогами?

SWOT-анализ, проведенный в школе в 2007 году, показал, что на сегодняшний день наблюдается ряд противоречий в деятельности школы:

1. Противоречие между высокими результатами в старшем звене (результаты ЕГЭ, олимпиад, конкурсов) и результатами в среднем звене, обусловленное снижением мотивации к обучению, неумением педагогов обеспечить преемственность содержания и методов обучения в начальной и средней школе.
2. Противоречие между высоким уровнем квалификации педагогов школы в традиционном варианте обучения и недостаточным уровнем владения современными образовательными технологиями, в том числе интерактивными и информационными, что не соответствует современным требованиям.
3. Противоречие в результатах обучения: высокий уровень подготовки обеспечивает возможность поступления на бюджетные места в вузы, и в то же время недостаточно сформированы необходимые сегодня компетенции (коммуникативные, исследовательские, общеучебные и др.).
4. Кроме того, на основе анализа информации о школе можно сделать вывод о наличии еще одного противоречия: противоречия между достижениями отдельных педагогов в инновационной деятельности и низким уровнем инновационной активности в школе в целом.

Таким образом, в программе развития школы были предусмотрены направления деятельности, позволяющие устранить или компенсировать слабые стороны школы с опорой на традиционно сильные стороны. Педагогический коллектив школы на основании анализа достижений и проблем в своей деятельности наметил следующие основные направления деятельности на период реализации программы:

- развитие творческого потенциала учащихся, их интереса и способностей к исследовательской деятельности;
- усиление влияния школы на социализацию личности школьника, ее адаптацию к новым экономическим условиям, самоопределение в отношении будущей профессии;
- развитие мотивации педагогов к творческому поиску, активизация их включения в инновационную, опытно-экспериментальную и научно-исследовательскую деятельность;
- освоение и реализация современных образовательных технологий, в т.ч. расширение использования информационных технологий в процессе обучения;
- создание благоприятных условий для укрепления физического и психического здоровья детей и педагогов; развитие комплекса мер по внедрению в образовательный процесс здоровьесберегающих технологий;
- обеспечение открытости школы; обеспечение прозрачности информации о процессах, происходящих в школьной образовательной системе.
- осуществление перехода к компетентностному подходу к образованию в школе;
- обеспечение формирования и развития информационно-образовательной среды в школе;
- модернизация управляющей системы в школе.

Первый, третий и седьмой пункты вышеуказанных направлений напрямую относятся к развитию потенциальной одаренности обучающихся и креативной компетентности педагогов. Подготовка кадров для работы с одаренными детьми должна обеспечивать становление и развитие как базового, так и специфического компонентов их профессиональной квалификации, создание психолого-педагогических условий для развития профессионального мастерства, в том числе ключевых компетентностей, среди которых – креативная. Для чего, в свою очередь, требуется формирование комплексного подхода (психолого-педагогического и профессионально-личностного) к образованию пе-

дагогов и определение профессионально-личностных качеств педагогов, работающих с одаренными детьми.

Суть профессии педагога сегодня не ограничивается только передачей знаний учащимся, научением их всем видам деятельности и т.п. В настоящее время она приобретает особое значение. Сфера деятельности современного педагога, в связи с новыми экономическими, политическими, нравственными, эстетическими целями, расширяется. Образ сегодняшнего педагога приобретает характер универсального специалиста, который примеряет на себя иные роли, например роли тьютора, научного консультанта, творца, создателя новой позиции между обучаемым и обучающимся (а не «обучаемым») (субъект-субъектные отношения), готового работать инновационно, а следовательно, креативно.

На сегодняшний день компетентный подход (В.И. Байденко, Т.А. Барышева, А.А. Вербицкий, В.Н. Введенский, А.М. Давтян, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, И.П. Особов, Б.А. Оспанова, И. Сагдуллаев, А. Ташбулатова, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков) является ведущим при подготовке специалистов в связи с потребностью владения ими не отдельными знаниями, умениями и навыками, а способностью использовать их для эффективных и продуктивных действий в различных ситуациях, достигая при этом высокого уровня личностно-профессионального развития и опыта. Таким образом, появление понятия «креативная компетентность» обусловлено социальным заказом и подразумевает теоретическое и практическое обоснования данного педагогического явления. Мы считаем, что одаренный ребенок – это прежде всего творческий учитель, креативно компетентный педагог.

Мы согласны с точкой зрения Б.А. Оспановой (2012), что основным фактором развития креативных качеств личности, формирования у обучаемых инициативного, творческого отношения к труду является организация учебно-творческой, в том числе естественнонаучной креативно-творческой деятельности. По своей природе креативное обучение связано с элементами созидания, творчества, построения нового и неожиданного, по крайней мере, для своего создателя. Креативное обучение связано как минимум с субъективной новизной получаемого «на выходе» конечного результата. Креативность как свойство личности сочетается с высоким интеллектом, творческой индукцией и правильной самооценкой личности, она включает в себя повышенную чувствительность к проблемам, определению этих проблем, поиску их

решений на основе выдвижения, проверки и изменения гипотез, формулирования результата решения.

В целях содействия развитию креативно-творческого мышления и для формирования креативной компетентности педагогов нами используются:

- Изменение характера взаимодействия учителя и учащихся путем внедрения исследовательского подхода в обучении.
- Повышение эффективности образовательного процесса за счет усиления его исследовательской направленности, широкое внедрение таких педагогических технологий, как проблемный метод, метод проектов, ИКТ и интерактивные технологии.
- Повышение мотивации учителя к постоянному профессиональному росту, разработка системы стимулирования участников образовательного процесса, занимающихся инновационной и экспериментальной деятельностью, поощрение педагогических кадров, принимающих активное участие в профессиональных конкурсах.
- Создание условий для совершенствования теоретических знаний педагогов и их педагогического мастерства с привлечением методической службы школы, лучших учебных заведений города, городской и региональной системы повышения квалификации (обеспечение участия в учебно-методических семинарах, проблемно-целевых курсах, стимулирование участия в профессиональных конкурсах разного уровня, приобретение современных учебно-методических комплексов).
- Обеспечение освоения педагогами новых образовательных и информационных технологий, их профессионального развития в соответствии с современными требованиями.
- Отработка механизмов взаимодействия школы, родителей, учреждений дополнительного образования и общественных организаций в работе с одаренными детьми.

В реализации одного из направлений работы с педагогами – мотивации на развитие потенциальной одаренности обучающихся и собственной креативной составляющей – была использована технология «Семь шагов к успеху (инструктивный словарь для работы с потенциальной одаренностью, авторы: Коточигова Е.В., Захарова Т.Н., 2005). Мы ее несколько модернизировали: выделили условия реализации, применения данной технологии, определили логику и последовательность, разработали пример (по отношению к самим педагогам) для понятности и большей наглядности материала.

Для реализации технологии требуется три условия:

1. Мотивация самого педагога.
2. Наличие ребенка, относящегося к одной из вышеуказанных групп.
3. Проблемная ситуация, в которой обучающийся что-либо не может или не хочет делать.

Логика и последовательность: необходимо последовательно применить столько шагов, сколько на данном этапе требуется для решения проблемы. Каждый последующий шаг (фраза) начинается в том случае, если перестала действовать предыдущая (вроде ребенок начал что-то делать, согласился – и вдруг опять отказ). Внутри каждого шага должно быть не менее двух различных фраз, работающих на преодоление проблемной ситуации. Последовательность шагов вы можете определить сами.

Шаг 1. Снятие страха: «Ты знаешь, это иногда случается...»; «Иногда некоторым людям тоже хочется сделать это, но им мешает...»; «Такое может произойти не только с тобой...», «Когда любой человек начинает что-то новое, страх всегда есть...», «Конечно, проще сидеть и не высовываться, но при этом нет шансов...».

Шаг 2. Скрытая инструкция: «Ты, конечно, знаешь, что...»; «Ты помнишь, как...»; «Я вам рассказывал(а) об этом...», «В твоём (вашем) опыте это есть, важно осознать это...».

Шаг 3. Авансированный комплимент: «Ты справишься с этим...»; «Я верю в тебя...»; «У тебя это должно получиться...».

Шаг 4. Персональная исключительность: «Только у тебя это может получиться...»; «Только ты сможешь справиться с этим...»; «Только ты способен на это...».

Шаг 5. Усиленный мотив: «Без этого мы не...»; «Нам очень нужно для...»; «Это очень важно...».

Шаг 6. Педагогическое внушение: «Ну, начинай же...»; «Не медли...», «Не тяни, время уйдет».

Шаг 7. Ретроспективная оценка «Ты можешь собой гордиться...»; «Мы тобой гордимся...»; «Вот это здорово...» (оценивать можно, даже если еще не очень что-то получается, но у ребенка есть стремление исправить сложившуюся ситуацию).

Пример реализации технологии, или как можно применить технологию 7 шагов к успеху по отношению к педагогам, которым предстоит работать с проблемной формированием одаренности обучающихся:

Шаг 1: «Во многих школах инновации, в частности дополнительная работа с одаренными детьми, требующая системного сопровождения, вызывает негативные чувства. И это позитивно, что мы осознаем свои чувства и собственный уровень мотивации на эту деятельность. У нас есть оценка собственных возможностей и потенциальных рисков».

Шаг 2: «Дорогие педагоги, вы, конечно же, знаете, что новые ФГОС-2 требуют обязательного сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, тем более что профильная специализация школы позволяет иметь такой контингент детей. Вспомните, как мы начинали любые новые проекты и как радовались, когда удавалось их реализовать на высоком уровне».

Шаг 3: «Вера в то, что мы справимся с этой задачей, невымысленная – у нас сильные кадры в вашем лице, опытные специалисты в своем предмете, умелые руководители на своем месте».

Шаг 4: «Каждый педагог может внести свой вклад в развитие разных видов одаренности, и, кроме него, это сделать никто не может».

Шаг 5: «Без сопровождения одаренных детей мы не сможем сохранить высокий имидж школы в ближайшие годы, соответствие высокому уровню требований со стороны родителей, участие в качестве площадки в приоритетных направлениях государственной политики в образовании в нашем городе».

Шаг 6: «Надо начинать делать. Под лежащий камень вода не течет».

Шаг 7: «В этом году состоялся второй практический семинар по сопровождению одаренных детей. Мы можем сделать следующие выводы:

- Одаренность – это процесс, а не статичное свойство.
- Одаренность имеет три формы проявления (актуальная, потенциальная и скрытая).
- Одаренность бывает нескольких видов, при этом для нашей школы наиболее актуальны: академическая (школьная успешность), лидерская, творческая (способность ко всем видам творческой деятельности: художественной, театральной, танцевальной и т.д.), интеллектуально-деятельностная (участие в олимпиадах, конкурсах, конференциях).
- Для того чтобы педагог мог работать с видами одаренности, надо сначала определить формы проявления, которые наиболее явно фиксируются через предпосылки каждой конкретной формы в данный момент у учащегося (мотивацию и возможности). Ценно, что мы,

по крайней мере, задумались, приостановили свой взгляд на проблеме, и это дает толчок для ее решения в несколько этапов. Осваиваем первый этап – технологию 7 шагов к успеху, которую вы сейчас читали, по отношению к себе, своей профессиональной деятельности и мотивации на новую перспективу».

Таким образом, нами были рассмотрены особенности использования научно-исследовательской деятельности и прикладного изобретательства для развития потенциальной одаренности обучающихся и креативной компетентности педагогов. Представлен опыт общеобразовательной школы, в которой активно развиваются следующие направления развития потенциальной одаренности: профильное, научно-исследовательское (ЮНИС) и прикладное изобретательство. Дано краткое описание видов деятельности в рамках работы ЮНИСа, способствующее развитию потенциальной исследовательской одаренности обучающихся, указаны используемые формы и методы работы, этапы освоения исследовательской деятельности, представлены направления работы с педагогическим коллективом в целях содействия развитию креативно-творческого мышления и формирования креативной компетентности педагогов. Кроме того, представлена попытка компенсировать за счет развития творческого подхода к изобразительной деятельности некоторые характеристики одаренных детей, в частности такие, как стремление к совершенству, высокая самокритичность, эмоциональная уязвимость. Для этого разработан проект совместного психолого-педагогического сопровождения одаренных детей или модернизации «системы обогащения» (Дж. Рензулли) в российских условиях для предметного курса «изобразительная деятельность», состоящий из нескольких модулей, два из которых предусматривают диадную работу педагогов с обучающимися, а один направлен на развитие творческих способностей педагогов, формирование креативной компетентности. Предложены некоторые рекомендации о том, как можно научить креативности и творческому мышлению. Опыт практической работы показывает, что параллельная работа с педагогическим коллективом и обучающимися по развитию исследовательских и креативных компетенций взаимообогащает как личность учащегося, так и педагога, способствует преодолению трудностей одаренных детей, развитию общей профессиональной компетентности педагогических кадров.

3.3. Личностно-профессиональное развитие преподавателей иностранных языков: контент-анализ публикационной активности¹³

Профессиональной деятельности человека посвящена большая по времени часть его жизни. Именно в ней происходит раскрытие его личностного потенциала, с нею связано удовлетворение потребностей человека. В связи с этим не вызывает сомнения актуальность темы личностных качеств и профессиональных компетенций в личностно-профессиональном развитии субъекта труда. Поэтому личностно-профессиональное развитие специалистов находится в центре внимания многих исследователей, которые рассматривают его в разных аспектах и применительно к разным профессиям: психологическое содержание профессионального развития (Ю.П. Поваренков, 2002), диагностика и технология личностно-профессионального развития учителя (Л.М. Митина, 2010), в контексте непрерывного образования (Е.А. Суслова, 2007), в условиях диалогового взаимодействия учителя начальных классов (В.А. Ильичева, 2007), при подготовке будущих педагогов профессионального обучения (О.В. Юдакова, 2006) и учителей физической культуры в образовательной среде университета (Е.П. Якимович, 2011), в системе повышения квалификации педагогов на разных этапах жизненного пути (Н.В. Панова, 2009), развития специалиста по социальной работе в период вузовского обучения (Л.Ж. Караванова, 2012) и многих др.

Из анализа различных подходов к профессиональному развитию, проведенному О.А. Козыревой (2007), применительно к личностно-профессиональному развитию можно выделить следующие подходы:

– акмеологическую концепцию развития профессионала (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин), согласно которой развитие субъекта труда до уровня профессионала представляет системный процесс, включающий в себя развитие профессионализма личности и профессиональной деятельности, развитие нормативной регуляции и мотивации на саморазвитие и профессиональные достижения, а также рефлексивной самоорганизации в направлении раскрытия творческого потенциала личности;

– концепцию профессионального развития Л.М. Митиной, в рамках которой профессиональное развитие индивида определяется противоречиями между Я-действующим, Я-отраженным и Я-творческим

¹³ Авторы данной главы: В.И. Панов, М.В. Селезнева. Работа выполняется при поддержке РГНФ (проект №11-06-00739а).

каждого специалиста. Для анализа динамики этих противоречий Л.М. Митина использует: а) модель адаптивного поведения, когда в профессиональном развитии специалист проходит стадии профессиональной адаптации, профессионального становления и профессиональной стагнации; б) модель профессионального развития, включающую стадии: самоопределения, самовыражения и самореализации;

– концепции Т.В. Кудрявцева, Э.Ф. Зеера и А.Т. Ростунова, которые опираются на хронологический возраст человека и в рамках которых периодизация профессионального развития включает в себя примерно общие для этих авторов стадии – стадию возникновения профессиональных намерений, стадию непосредственно профессионального обучения, стадию активного вхождения в профессию и стадию полной реализации личности в профессии;

– концепцию становления профессионала Ю.П. Поваренкова, которая имеет в своей основе системогенетическую концепцию В.Д. Шадрикова и в которой профессионализация предстает как процесс формирования личности и деятельности профессионала. В качестве единиц периодизации становления профессионала этот автор использует стадии, периоды и фазы. В качестве системообразующего фактора профессионального становления личности Ю.П. Поваренков выделяет конвергенцию индивидуальных (субъективных) и социальных (объективных) факторов;

– и самую популярную за рубежом концепцию «карьерной зрелости» Д. Сьюпера, который понимает профессиональное развитие как длительный и целостный процесс развития личности. Согласно этой концепции, профессиональное развитие проходит стадии: «пробуждения», «исследования», «сохранения», «снижения». Кроме того, данный автор вводит понятие профессиональной зрелости, выражающей задачи профессионального развития на данном возрастном этапе специалиста. Важным моментом являются индивидуальные профессиональные предпочтения и типы карьер в контексте реализации Я-концепции.

Современные быстро меняющиеся социально-экономические условия характеризуются вызовом коммерциализации культурной и общественной жизни, всеобщей информатизацией, двойственностью и непредсказуемостью жизненных контекстов современности, технологичностью, высокими требованиями к конкурентоспособности личности. Быстротечность времени на рубеже веков А.М. Новиков (2008, с. 108) выразил словами: «Будущее наступает гораздо быстрее, чем в прошлые эпохи». В таких условиях трудно предсказать, какие знания

пригодятся человечеству завтра, и какие профессии будут наиболее востребованы.

Основным источником конкурентного преимущества практически в любой профессиональной деятельности выступает креативность. Этот факт справедлив для любой исторической эпохи, однако только в последние несколько десятилетий человечество пришло к его ясному осознанию (Р. Флорида, 2005).

Поэтому среди педагогических профессиональных сообществ – учительства и профессорско-преподавательского состава вузов – в последние годы все большее признание и распространение приобретают научные труды Л.М. Митиной и М.М. Кашапова, так как изложенные в них программы личностно-профессионального развития высоко технологичны и способствуют повышению конкурентоспособности личности педагога на рынке труда.

Среди интегральных характеристик личности педагога Л.М. Митина выделяет педагогическую направленность, педагогическую компетентность и педагогическую гибкость, которые обуславливают не только эффективность педагогической деятельности, но и профессиональное развитие педагога в целом (Митина, 2010). При этом она показывает, что эффективность профессиональной деятельности учителя целесообразно анализировать в оппозициях «активность – пассивность» и «осознанность – неосознанность». Исходя из этого, ею выделены четыре типа педагогической деятельности:

- сознательно-активная, когда имеет место активное развитие профессионально-педагогической позиции;
- сознательно-пассивная, когда педагог не стремится к развитию своей профессионально-педагогической позиции;
- неосознанно-пассивная деятельность, когда педагог не осознает свою профессионально-педагогическую позицию;
- неосознанно-активная, когда педагог, пока еще не осознавая своей профессионально-педагогической позиции, тем не менее, стремится осознать эту позицию.

М.М. Кашапов (2011, с. 76) делает очень важный для данной работы вывод о соотношении личностного и деятельностного в личностно-профессиональном развитии в онтогенезе: «...Развитие личности (ее интегральных характеристик) определяет выбор и подготовку к профессии, и вместе с тем сам этот выбор и развитие той или иной профессиональной деятельности определяют стратегию развития личности. Таким образом, профессиональное развитие на разных этапах

жизнедеятельности человека является то результатом, то средством развития личности».

Тем самым автор как бы конкретизирует идею В.Э. Чудновского о реципрокности профессиональной деятельности и индивидуальности в оптимальной модели развития субъекта труда. Это взаимодополнение профессиональной деятельности, занимающей значимое место в структуре смысложизненных ориентаций, и индивидуальности, согласно В.Э. Чудновскому (2008), и порождает оригинальный индивидуальный «почерк» профессионала. В свою очередь М.М. Кашапов (2011, с. 69) в рамках индивидуального подхода предлагает еще на этапе формирования субъекта профессиональной деятельности в учебно-воспитательном процессе профессионального развития не приспосабливаться к индивидуальным особенностям студентов, а формировать у них свой индивидуальный стиль как целостную систему способов выполнения деятельности.

Опираясь на исследования ведущих специалистов по одаренности (Д.Б. Богоявленской, В.Н. Дружинина, Н.С. Лейтеса, А.М. Магюшкина, Я.А. Пономарева, В.И. Панова, В.Д. Шадрикова, Д.В. Ушакова и др.), М.М. Кашапов (2006) считает творческое мышление педагога необходимой основой эффективной самореализации в профессии. Наиболее успешными в выполнении профессиональных задач являются профессионалы с надситуативным уровнем мышления. Одним из важнейших качеств мышления педагога является абнотивность. Абнотивность мышления – это комплексная способность преподавателя к адекватному восприятию, осмыслению, пониманию и принятию креативного обучающегося, способность его заметить и оказать ему необходимую психолого-педагогическую поддержку в развитии его потенциала.

М.М. Кашаповым и его сотрудниками (Е.М. Григорьевой, О.Н. Ракитской, А.А. Зверевой, Ю.А. Адушевой) была выполнена теоретическая и эмпирическая проработка психологического комплекса абнотивности, которая благодаря диагностике и формированию у педагогов этой комплексной способности помогает им решать вышеназванные задачи.

Так, результаты исследования абнотивности учителей с помощью опросника «Абнотивность педагога средней школы» (М.М. Кашапов, А.А. Зверева) показали, что у подавляющего числа педагогов (82%) способность к развитию творческого потенциала учащихся выражена в достаточной степени. Из них 66% респондентов продемонстрировали средний уровень абнотивности, у 16% педагогов выявлен высокий уро-

вень данной характеристики. Около 18% педагогов показали низкий уровень абнотивности (Н.В. Малухина, 2009).

Для сравнения приведем данные нашего эмпирического исследования (М.В. Селезнева, 2009), проведенного с помощью опросника «Абнотивность преподавателя высшей школы» (М.М. Кашапов, Ю.А. Адушева) на небольшой выборке преподавателей иностранных языков военного вуза (n=24). Установлено, что около 8% этих преподавателей обладают высоким уровнем абнотивности, причем их педагогический стаж в вузе составляет от 2 до 14 лет и, помимо учебной работы, они активно занимаются научно-исследовательской деятельностью. При этом не было выявлено ни одного преподавателя, который показал бы низкий уровень абнотивности. Средними показателями абнотивности, согласно полученным результатам, обладают около 92% преподавателей.

В другом нашем исследовании (В.И. Панов, М.В. Селезнева, 2012) обращает на себя внимание тот факт, что 50% преподавателей выразили свое однозначное несогласие с мнением «Главное, что я ценю в курсантах – это творческое мышление». При этом обнаружилось некоторое несоответствие в позиции, занимаемой педагогами военного вуза. С одной стороны, преподаватели согласно данным опроса признают, что педагог должен быть творческой личностью, стремятся к личному росту, заинтересованы в общении с неординарными личностями. С другой стороны, непризнание ими ценности творческого мышления у курсантов можно расценивать как факт, что преподаватели не рассматривают курсанта как активного субъекта образования. Понятно, что данная группа преподавателей едва ли будет способствовать развитию творческих способностей курсантов.

Если в качестве исходной предпосылки для анализа личностно-профессионального развития педагогов высшей школы принимать их творческий потенциал и активность, то, естественно, мы выходим на акмеологический аспект этой проблемы.

Подчеркнем, что при акмеологическом подходе к личностно-профессиональному развитию неизменно делается акцент на мотивации достижений, стремлении личности к эффективности и высокой результативности в деятельности, на повышении должностного и социального статуса субъекта труда. Удовлетворение личностных потребностей в творчестве, потребностей в самоактуализации создает возможность для карьерного роста и повышения конкурентоспособности в современных рыночных условиях.

В акмеологии под личностно-профессиональным развитием понимается, как известно, такой процесс саморазвития личности в профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействиях, который ориентирован на высокие достижения и высокий уровень профессионализма (А.А. Деркач, 2012).

А.А. Бодалев и Е.Е. Вахрамов (2008) среди важнейших личностных качеств, оказывающих влияние на возможный уровень и значимость акме человека, выделяют наличие устойчивого и адекватного личностного смысла жизни, сформированность психологических предпосылок к самоактуализации, креативность мышления, высокую мотивационную включенность, независимость, упорство.

Для В.Э. Чудновского (2008) в рамках данного подхода оптимальной моделью развития субъекта труда является взаимообусловленность, взаимодополнение профессиональной деятельности, занимающей значимое место в структуре смысловых ориентаций, и индивидуальности. Наивысшей характеристикой личности при этом является способность активно преобразовывать жизненные обстоятельства, подчинять их главной цели. Но речь идет не о всякой активно-преобразующей деятельности, а только о той, которая носит общечеловеческую нравственную направленность.

В ходе акмеологических исследований решается главная задача: какие свойства и характеристики личности и какой уровень их развития позволяют достигать существенного повышения эффективности и надежности деятельности. Так, например, А.А. Деркач и В.Г. Зазыкин (2003, с. 40) ссылаются на эмпирическое исследование Е.В. Фетисовой, проведенное на выборке солистов балета ведущих российских музыкальных театров. Методом экспертной оценки были выделены три группы артистов: звезды, «среднячки» и те, у кого очень высокий, но не реализованный в сценической деятельности творческий потенциал. Сравнились особенности мотивации творческой деятельности, система отношений, самооценка, уровень и направленность рефлексии, доминирующие эмоциональные состояния и характеристики эмоционального слуха как индикатора креативности. Были получены данные, свидетельствующие о существенных различиях по этим показателям. В частности, у «среднячков» отмечена невысокая мотивация достижений, «размытость» или отсутствие эталонов в творчестве. У нерезализованных – неадекватно завышенная самооценка, эгоцентричность направленности личности, низкая рефлексия, изначальная конфронтационность во взаимодействиях, недостаток волевых качеств и упорства.

Таким образом, из выше приведенного анализа различных подходов к проблеме личностно-профессионального развития, в качестве основополагающего качества, обеспечивающего успешность личностно-профессионального развития педагога (в данном случае – преподавателя вуза), выступает его творческая активность, проявляющаяся в социальных, профессиональных и творческих показателях.

Одним из таких показателей творческого и в то же время профессионально детерминированного отношения преподавателя к своей работе в современной социальной ситуации является подготовка и публикация им научных статей, т.е. публикационная активность преподавателя.

Поэтому, учитывая современные требования и социальную ситуацию, когда рейтинг эффективности работы преподавателей, научных сотрудников и образовательных и научных учреждений в целом оценивается в том числе и по количеству публикаций в ведущих периодических изданиях, в качестве критерия для оценки личностно-профессионального развития преподавателей иностранных языков в военном вузе нами была выбрана их публикационная активность.

Исходя из тех же соображений, в качестве теоретического основания для оценки публикационной активности преподавателей иностранных языков в военном вузе была выбрана дескриптивная акмеологическая модель личностно-профессионального развития субъекта труда (А.А. Деркач, 2012), которая включает в себя две подструктуры: а) развитие профессионализма личности и б) развитие профессионализма деятельности. При этом основополагающим, общим акмеологическим инвариантом профессионализма согласно данной модели является сила личности. Специфическими, или особенными инвариантами для профессий класса «человек – человек» и «человек – коллектив» являются пронизательность, социально-перцептивная компетентность, коммуникабельность и коммуникативные умения, умение оказывать психологические воздействия, рефлексивная культура (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, 2003).

В качестве методического средства для оценки публикационной активности преподавателей иностранных языков в военном вузе был применен метод контент-анализа.

При выборе контент-анализа в качестве метода исследования мы исходили из того, что текст публикаций представляет собой «новый мир смыслов», в рамках которого каждый преподаватель решает свою важную для него задачу, так как «вне рамок решения своей зада-

чи смысл объекта для человека не существует» (Л.Я. Аверьянов, 2007, с. 56). При анализе текстов публикаций оценивалась включенность личности преподавателя в педагогическую деятельность, рассматривалась зависимость текста публикаций от личностных и деятельностных особенностей преподавателя. Таким образом, через содержание статьи исследовались личностные и деятельностные особенности преподавателя в его развитии профессионализма.

В соответствии с акмеологической моделью личностно-профессионального развития (А.А. Деркач, 2012), в качестве категорий контент-анализа в нашем исследовании были выбраны составляющие подструктуры развития профессионализма личности и подструктуры развития профессионализма деятельности. Согласно этой модели в подструктуру развития профессионализма личности входят следующие семь категорий:

- освоение новых технологий и алгоритмов решения профессиональных задач (анализа, прогноза и принятия решений) – Л1;
- совершенствование стиля деятельности – Л2;
- формирование акмеологических инвариантов профессионализма:
- общие: способности к предвидению и прогнозированию, саморегуляции, волевые качества и сила личности, способности к принятию решений, повышение потребности в самореализации и достижениях, расширение кругозора – Л3;
- особенные акмеологические инварианты, определяемые спецификой деятельности: направленность, компетентность и гибкость «по Л.М. Митиной» – Л4;
- развитие личностно-деловых качеств (исполнительности, инициативы, дисциплинированности, нормативности, организованности) – Л5;
- раскрытие потенциала личности (творчество, креативность, инновационный подход) – Л6;
- изменение системы мотивов и ценностей, смыслового содержания – Л7.

Представляемая таким образом подструктура развития профессионализма деятельности включает в себя повышение профессиональной компетентности и совершенствование системы профессиональных умений. Следовательно, в нее входят пять категорий:

- в повышении профессиональной компетентности:
- расширение системы профессиональных знаний, включая пред-

- метные (лингвистические) знания – Д1;
- повышение дифференциально-, ауто- и социально-психологической компетентности) – Д2;
 - в совершенствовании системы профессиональных умений:
 - освоение новых технических средств деятельности (аудио- и видеосредств), технологий деятельности – Д3;
 - освоение новых компьютерных и информационных технологий – Д4;
 - развитие коммуникативных умений – Д5.

Как видно из структуры модели, профессиональная компетентность напрямую связана и с профессионализмом деятельности, и с профессионализмом личности – как «гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации» (Л.М. Митина, 2010, с. 166). Вместе с тем, одним из требований к категориям контент-анализа является их взаимоисключающий характер, т.е. одно и то же содержание не должно входить в различные категории в одинаковом объеме (С.И. Григорьев, Ю.Е. Растов, 2001). Чтобы избежать неопределенности в данной ситуации, обращаемся за разъяснениями к автору теоретической модели: «...Развитие профессионализма личности сопряжено с интенсивным развитием сложных и частных способностей до уровня одаренности» (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, 2003, с. 56) и далее «К подструктуре же профессионализма деятельности относится лишь та ее (профессиональной компетентности) составная часть, которая связана с умениями эффективно действовать в сфере этого профессионального ведения» (там же, с. 55). Кроме этих разъяснений при определении категории анализа ориентировались еще и на контекст в публикации: личностный или деятельностный.

Итак, в нашем исследовании с помощью контент-анализа решались следующие задачи:

- 1) определить соотношение личностного компонента и деятельностного в личностно-профессиональной модели развития преподавателей вуза;
- 2) определить «весовой вклад» каждой категории в личностно-профессиональную модель развития преподавателя вуза;
- 3) выявить различия в моделях личностно-профессионального развития преподавателей вуза в зависимости от педагогического стажа, должностного статуса;

4) выяснить, какие компоненты данной модели наиболее ответственны за эффективность и успешность педагогической деятельности преподавателя.

Так как контент-анализ являлся в исследовании единственным методом информации, то оперировали не одной, а двумя единицами: 1) элементарным высказыванием в виде фразы, удовлетворяющей требованиям предложения как синтаксической структуры со сказуемым в вершине; 2) образцом (примером) языкового явления (словом, словосочетанием, предложением, фрагментом текста на иностранном языке или русском языке как иностранном). Последняя единица контент-анализа использовалась в подструктуре развития профессионализма деятельности и была отнесена к категории «повышение профессиональной деятельности», внутри этой категории – к подкатегории «расширение системы профессиональных знаний». Единица счета – частотность, встречаемость единиц контент-анализа в публикации.

Согласно правилам проведения контент-анализа учитывались как эксплицитно выявленные элементарные высказывания в тексте публикации, так и имплицитно, поэтому предварительно текст подвергался процедуре мысленного развертывания с целью раскрытия его содержания. При этом 1) сложное предложение разлагалось на несколько элементарных высказываний по числу простых компонентов предмета исследования; 2) элементарное высказывание не приравнивалось автоматически к простому предложению, оно могло быть равно причастному, деепричастному, причинному, целевому, сравнительному и другим оборотам; 3) однородные члены предложения также рассматривались как имплицитные, свернутые элементарные высказывания (В.Г. Тютюнник, 2002).

Например, в предложении «Для этого педагогу следует обладать значительными диагностическими способностями, методами и средствами, но главное, он сам должен хорошо осознавать свою личность, быть профессионалом с твердыми нравственными убеждениями» было выделено четыре единицы анализа, все они отнесены к категории акмеологических инвариантов профессионализма личности:

- педагогу следует обладать значительными диагностическими способностями;
- педагогу следует обладать диагностическими методами и средствами;
- он сам должен хорошо осознавать свою личность (личностное самосознание);

– он должен быть профессионалом с твердыми нравственными убеждениями.

Ниже приведем еще один пример этой же категории как демонстрацию мотивации достижений:

– Знание иностранных языков – это и средство карьерного роста...

В следующем предложении три единицы анализа были отнесены к категории изменения системы мотивов и ценностей, смыслового содержания:

– главной задачей на занятиях должно выступать воспитание положительного, уважительного и толерантного отношения к иноязычной культуре, более глубокое осознание своей родной культуры, усвоение общечеловеческих ценностей.

Следующий пример для категории дифференциально-, ауто- и социально-психологической компетентности в подструктуре профессионализма деятельности:

– воздействия педагога не должны носить императивный характер.

Для проведения контент-анализа было отобрано 92 публикации (статьи и тезисы) 49 преподавателей военного вуза с общим стажем педагогической деятельности от 3 до 48 лет. Преподаваемые дисциплины: иностранный язык, русский язык как иностранный, практикум по культуре речевого общения, военный перевод, стилистика немецкого языка, русский язык и культура речи. Отбор публикаций осуществлялся произвольно, полагая, что количество статей от каждого преподавателя (от одной до пяти) отражает уровень его публикационной активности. Количественные показатели данного критерия подсчитаны в строках.

Так как в контент-анализе использовалось разное количество публикаций от каждого преподавателя и, таким образом, был представлен разный объем, то количество подсчитанных единиц анализа для каждого преподавателя указывало, прежде всего, уровень его публикационной активности, т.е. количественную сторону. Поэтому помимо встречаемости в тексте единиц анализа посчитали также количество строк для каждого преподавателя. Отношение общего числа единиц анализа к количеству строк для каждого преподавателя характеризует, таким образом, плотность распределения единиц анализа в тексте, или плотность упоминания категорий профессионализма в тексте. В среднем она составила 0,426. С помощью критерия Ливена проверили распределение данных показателей в четырех группах преподавателей в зависимости от стажа: статистически значимых отличий выявлено не было: $p=0,985$.

Отношение личностного к деятельностному в личностно-профессиональной модели развития преподавателей вуза составляет 1:3, или точнее, коэффициент соотношения составил в среднем 0,36. Причем, разброс между коэффициентами велик. Неслучайно А.А. Деркач и В.Г. Зазыкин (2003, с. 53) указывают на существенно меньшее количество работ, связанных с изучением профессионализма личности, и призывают усилить внимание к личностному аспекту проблемы профессионализма в дополнение к существующим работам, ориентированным на деятельностный аспект решения проблемы. У троих преподавателей личностный компонент в контент-анализе совсем не был представлен – 0. И у одного преподавателя личностный компонент значительно превалировал над деятельностным, коэффициент соотношения составил 6,35. Данные четыре показателя представляют собой статистические выбросы.

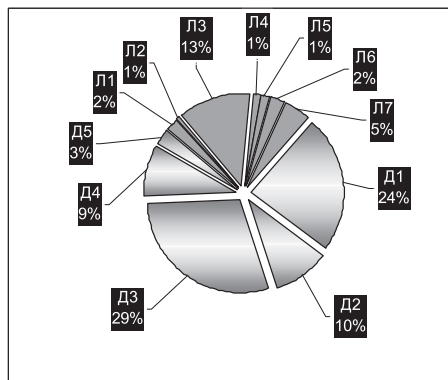
Для определения удельного веса каждой категории подструктуры развития профессионализма личности воспользовались формулой отношения числа единиц анализа, фиксирующих категорию, к общему числу единиц анализа. Самый большой вклад (48,8%) в структуру развития профессионализма личности преподавателя вносят, как и определил А.А. Деркач, общие психологические инварианты профессионализма личности: формирование мотивации достижений, развитие интеллектуальных и когнитивных способностей, саморегуляции и волевых качеств, расширение кругозора и пр. На втором месте по значимости выступает изменение системы мотивов, ценностей и смыслов – 18,85%. На долю специфических психологических инвариантов профессионализма личности приходится 5,46%. Столько же на развитие личностно-деловых качеств – 5,46%. Без творческого начала, инновационной направленности личности невозможно достижение профессионализма. Отсутствие этих качеств личности ведет к остановке на уровне профессионального мастерства (т.е. не дотягивает до профессионализма в терминологии А.А. Деркача), к ориентации на модели адаптивного поведения (в терминологии Л.М. Митиной). По данным нашего исследования, удельный вес переменной «раскрытие творческого, креативного, инновационного потенциала личности» составляет 10,07%. Категория «способность личности преподавателя к освоению новых технологий и алгоритмов решения профессиональных задач (анализа, прогноза и принятия решений)» имеет удельный вес 8,78%. Менее значимой среди остальных категорий для преподавателей является совершенствование стиля деятельности – всего 2,33%.

Для определения удельного веса каждой категории подструктуры развития профессионализма деятельности воспользовались указанной выше формулой. Самый большой вклад (39,59%) в структуру развития профессионализма деятельности преподавателя вносит освоение новых технических средств (например, аудио- и видеосредств) и технологий деятельности, освоение новых алгоритмов и способов решения профессиональных задач в совершенствовании системы профессиональных умений. Далее по степени значимости для преподавателей следует категория расширения системы профессиональных знаний, включая предметные (лингвистические) знания. Удельный вес данной категории – 31,71%. Как может показаться на первый взгляд, удельный вес этих двух категорий Д1 и Д3 не сильно отличается (31,71% и 39,59% соответственно), однако с помощью статистической обработки данных с использованием критерия ϕ^* (угловое преобразование Фишера) для выявления различий в распределении признака (в нашем случае – категории) был сделан содержательный вывод: преподаватели гуманитарных дисциплин в вузе более ценят профессиональные умения, нежели профессиональные знания ($\phi^*=4,36$ при $p<0,001$).

На долю категории дифференциально-, ауто- и социально-психологической компетентности приходится 13,21%. Так преподаватели оценивают значимость для развития профессионализма деятельности знаний о закономерностях поведения, деятельности, самопознание, самооценку, самоконтроль, умение управлять своим состоянием и работоспособностью, самоэффективность, коммуникативных знаний различных стратегий эффективного общения, психолого-педагогических знаний методов осуществления влияния и воздействия. Приблизительно столько же приходится на категорию «освоение новых компьютерных и информационных технологий» – 11,85%.

Менее значимой среди остальных категорий для преподавателей является развитие коммуникативных умений – всего 3,63%. Тем самым мы видим разрыв между знаниями основ эффективной коммуникации (вместе с другими социально-психологическими компетенциями – 13,21%) и умениями применять их на практике (3,63%).

Удельный вес каждой отдельной категории в % в общей акмеологической модели личностно-профессионального развития преподавателей гуманитарных дисциплин вне зависимости от стажа и должностного статуса отображен на рисунке 1. Показатели категории профессионализма личности обозначены буквой «Л», показатели категории профессионализма деятельности, соответственно, буквой «Д».



Развитие

профессионализма *личности*:

Л1 – освоение новых технологий и алгоритмов решения задач

Л2 – совершенствование стиля деятельности

Л3 – общие акмеологические инварианты профессионализма

Л4 – особенные акмеологические инварианты

Д5 – развитие личностно-деловых качеств

Л6 – раскрытие потенциала личности

Л7 – изменение системы мотивов и ценностей

Развитие профессионализма

Рис. 1. Акмеологическая модель личностно-профессионального развития преподавателей иностранных языков.

Для сравнительного анализа вся выборка (49 преподавателей) была поделена по должностному статусу на три группы: 1) заведующие кафедрой – настоящие и в прошлом, профессора и доценты – 24 человека; 2) старшие преподаватели – 12 человек; 3) преподаватели – 13 человек. По стажу выборка была поделена на четыре группы: 1) до пяти лет включительно – 10 человек; 2) от шести до 15 лет – 13 человек; 3) от 16 до 25 лет – 8 человек; 4) более 25 лет – 18 человек.

С помощью дискриминантного анализа в стандартном статистическом пакете SPSS 17 было подтверждено: в развитии профессионализма деятельности, в плане совершенствования системы профессиональных умений по стажу (а также и по возрасту, данные переменные имеют высокую положительную корреляцию) указанные группы преподавателей отличаются степенью освоения новых компьютерных и информационных технологий ($\lambda=0,774$; $\chi^2= 10,628$ при $p=0,014$). Причем эти различия значимы только между преподавателями самой старшей воз-

растной группы со стажем свыше 25 лет и остальными группами. Уровень статистической значимости отличий в освоении данной категории между преподавателями со стажем свыше 25 лет и преподавателями со стажем до пяти лет включительно составляет $p=0,014$; между преподавателями со стажем свыше 25 лет и преподавателями со стажем от 16 до 25 лет $p=0,015$ и, наконец, между преподавателями со стажем свыше 25 лет и преподавателями средней группы со стажем от шести до 15 лет $p=0,008$. Парные групповые сравнения в дискриминантном анализе показали следующие результаты. Между собой первая, вторая и третья группы преподавателей по данной категории статистически значимо не различаются. Таким образом, следует содержательный вывод: возрастная группа преподавателей со стажем до 25 лет является более гибкой, мобильной и успешной в плане использования информационных ресурсов в своей профессиональной деятельности по сравнению с их коллегами с большим стажем.

В распределении групп преподавателей по должностному статусу с помощью дискриминантного анализа были выявлены значимые различия по категории «освоение новых технических средств (например, аудио- и видеосредств) и технологий деятельности, освоение новых алгоритмов и способов решения профессиональных задач» в совершенствовании системы *профессиональных умений* ($\lambda=0,682$; $\chi^2= 9,970$ при $p=0,007$). Путем парных групповых сравнений были установлены статистически значимые отличия между первой группой (профессоров и доцентов) и второй группой (старших преподавателей) – $p=0,019$, а также между первой группой (профессоров и доцентов) и третьей группой (преподавателями) – $p=0,005$. Между второй и третьей группами статистически значимых отличий по данной категории не установлено. Таким образом, можно сделать содержательный вывод: совершенствование системы профессиональных умений, а именно умений использовать на практике новые психолого-педагогические, лингвистические технологии деятельности и пользоваться новыми ТСО, является предиктором достижения более высокого должностного статуса.

Опираясь на принцип единства личности и деятельности в акмеологической проблематике (А.А. Деркач, 2003), мы провели корреляционный анализ полученных данных с помощью коэффициента корреляции r -Пирсона с тем, чтобы установить: какие компоненты личностно-профессиональной модели развития преподавателей наиболее ответственны за эффективность и успешность их педагогической деятельности. Метод корреляций – самый распространенный

для решения поставленной задачи (Е.В. Сидоренко, 2007). В корреляционном анализе обе переменные Л3 и Л4 использовали как единую переменную «акмеологические инварианты профессионализма личности» – Л3_4. В результате была установлена корреляционная связь различной силы личностного компонента Л7 со всеми остальными личностными компонентами: средняя корреляция с Л1 ($r=0,531$ при $p<0,01$) и Л3_4 ($r=0,531$ при $p<0,01$), умеренная корреляция с Л5 ($r=0,315$ при $p=0,038$) и Л6 ($r=0,379$ при $p=0,013$). Сильная корреляционная связь была установлена между компонентами Л7 и Л2 ($r=0,779$ при $p<0,01$).

Отсюда следует содержательный вывод: мотивационный, ценностный аспект (Л7) пронизывает все сферы профессионализма личности. Это ярко выражено в текстах публикаций. Преподаватели, ориентированные на мотивацию достижений, карьерный рост, аксиологический потенциал, сами ставят для себя новые задачи и находят пути их решения, в отличие от своих коллег, которые ждут, что им дадут готовый алгоритм действий. Преподаватели, ориентированные на успех в профессиональной деятельности, в значительной мере способны к совершенствованию стиля деятельности (Л2). Естественно, что ценностно-смысловой аспект профессионализма личности связан с интеллектуальными, когнитивными, регулятивными, волевыми, рефлексивными и прочими способностями, которые выступают общими и специфичными инвариантами профессионализма (Л3_4). Установленная на уровне тенденции связь ценностно-смыслового аспекта с раскрытием творческого потенциала (Л6) в подструктуре профессионализма личности предположительно указывает на то, что творчество и креативность все же больше зависят от индивидуальности, а «корреляционные связи показывают среднегрупповые тенденции сопряженного изменения признаков», т.е. «метод корреляций отдает предпочтение группе, а не отдельному индивиду» [там же, с. 206]. У преподавателей, занимающихся внедрением образовательных инноваций в учебный процесс, творчеством, на первый план могут выступать разные мотивы и ценности: возможность занимать более высокие должности, заниматься научно-исследовательской деятельностью, соответствовать требованиям времени, возможность достижения всех профессионально важных качеств через развитие творческих способностей, предоставление максимальных возможностей для развития личности как обучающегося, так и преподавателя (примеры из публикаций).

Сильная корреляционная связь установлена между переменными Л6 и Л3_4 ($r=0,897$ при $p<0,01$). Данный результат можно интерпретировать как ярко выраженную связь между силой личности в терминологии А.А. Деркача и ее творческим потенциалом.

Согласно методологическому принципу субъектности, который сейчас весьма полно представляет акмеологические «интересы» (А.А. Деркач, 2003, с. 54), коррелятами результативности и успешности деятельности для многих профессий выступают такие личностно-деловые качества, как ответственность, самостоятельность, инициатива (в нашем исследовании выражены переменной Л5). Данный вывод нашел подтверждение в эмпирических исследованиях для профессий в художественно-творческой (А.А. Деркач, 2003), военно-профессиональной (И.В. Сыромятников, 2007) и педагогической деятельности на выборке офицеров Вооруженных сил (Т.В. Маркелова, 2000) и учителей средних школ (Е.Н. Волкова, 1998).

Установленная на высоком уровне статистической значимости $p<0,01$ корреляция между переменными Л5 и Л6 ($r=0,670$) и переменными Л5 и Л3_4 ($r=0,656$) свидетельствует об успешности преподавателей с более высоким творческим, инновационным потенциалом и с сильной волей. Это еще раз подтверждает мысль Р. Флориды (2005), что основным источником конкурентного преимущества практически в любой профессиональной деятельности выступает креативность. Побеждает в конечном итоге тот, кто обладает творческим потенциалом.

Умеренная корреляция выявлена между переменными Л3_4 и Л1 ($r=0,367$ при $p=0,014$) и переменными Л5 и Л1 ($r=0,335$ при $p=0,026$). Взаимосвязи между собой различных личностных качеств, отвечающих за профессионализм личности преподавателя, скорее, ожидаемы и свидетельствуют о целостности личности.

Среди категорий развития профессионализма деятельности установлена средняя корреляция между переменными Д1 и Д5 ($r=0,654$ при $p<0,01$) и умеренная корреляционная связь переменной Д3 с переменной Д5 ($r=0,382$ при $p=0,01$) и с переменной Д1 ($r=0,378$ при $p=0,011$). Не было выявлено статистически значимых корреляций для переменной Д4. Однако наибольший интерес в связи с поставленными задачами для нас представляют связи между переменными подструктуры развития профессионализма личности и профессионализма деятельности.

Умеренная корреляционная связь была выявлена для переменной Л1 с переменной Д3 ($r=0,451$ при $p<0,01$), переменной Д5 ($r=0,409$

при $p < 0,01$), переменной Д2 ($r = 0,343$ при $p = 0,023$) и переменной Д1 ($r = 0,315$ при $p = 0,037$).

Также умеренная корреляция установлена для переменной Л3_4 с переменной Д3 ($r = 0,397$ при $p < 0,01$) и переменной Д2 ($r = 0,326$ при $p = 0,031$).

На высоком уровне статистической значимости выявлена корреляция средней силы между переменными Л6 и Д3 ($r = 0,500$ при $p < 0,01$) и умеренная корреляция между переменными Л6 и Д2 ($r = 0,320$ при $p = 0,039$). Это означает, что новаторский, инновационный подход проявляется у преподавателей иностранных языков, прежде всего, в освоении новых технических средств деятельности, педагогических и лингвистических технологий и менее связан с повышением социально-психологической компетентности.

Установленная на высоком уровне статистической значимости корреляция между переменными Л5 и Д2 ($r = 0,417$ при $p < 0,01$) позволяет сделать содержательный вывод о том, что результативность и успешность преподавательской деятельности в области обучения иностранным языкам в военном вузе связана, прежде всего, с повышением дифференциально-, ауто- и социально-психологической компетентности, которая включает в себя наблюдательность, проницательность, знания о закономерностях поведения, деятельности; самопознание, самооценку, самоконтроль, умения управлять своим состоянием и работоспособностью, самоэффективностью; знания различных стратегий эффективного общения; психолого-педагогические знания методов осуществления влияния и воздействия. В социально-психологической компетентности наиболее ярко проявляются субъектные качества преподавателя.

Полученный вывод подтверждают результаты опроса педагогов школ России и Белоруссии, проведенный многими исследователями. На вопрос «Чего не хватает педагогам для самосовершенствования?» на втором месте оказались знания психологии, знания педагогики – на последнем. Данные результаты были приведены в докладе «Становление профессиональной зрелости педагога», сделанном Н.М. Полетаевой на VIII Международной научно-практической конференции под председательством Л.М. Митиной «Личностно-профессиональное развитие педагога: традиции и инновации» (2–6 июля 2012 г., г. Санкт-Петербург).

Установленные связи корреляционного анализа позволяют сделать следующие общие выводы. С позиций акмеологического подхода в основе профессионализма личности преподавателя иностранных

языков военного вуза лежат общие инварианты профессионализма: интеллектуальные и когнитивные способности, способности к предвидению и прогнозированию, саморегуляция и волевые качества, сила личности, способности к принятию решений, повышение потребности в самореализации и достижениях, расширение кругозора, и специфические инварианты профессионализма педагога. Они тесным образом связаны со всеми компонентами подструктуры развития профессионализма личности. Способность личности преподавателя к освоению новых технологий и алгоритмов решения профессиональных задач реализуется в совершенствовании системы профессиональных умений и выражается в освоении новых технических средств деятельности, педагогических и лингвистических технологий.

Слабо развитые способности преподавателей совершенствовать свой стиль деятельности объясняются недостаточностью развитости дифференциально-, ауто- и социально-психологической компетентности, которая выражается в наблюдательности, проницательности, знании закономерностей поведения, деятельности, самопознании, самооценке, самоконтроле, умении управлять своим состоянием и работоспособностью, самоэффективностью, знании различных стратегий эффективного общения и методов осуществления влияния и воздействия. Преподаватели выражают эту недостаточность одним предложением: Мы не психологи.

Мотивационный, ценностный аспект, пронизывающий все компоненты профессионализма личности, связан со структурой профессионализма деятельности не напрямую, а опосредованно через данные компоненты.

В структуре развития профессионализма деятельности преподавателей иностранных языков наблюдается логичная связь между расширением системы профессиональных знаний, включая лингвистические знания, и совершенствованием системы профессиональных умений, включающих в себя освоение новых технических средств деятельности, педагогических и лингвистических технологий, освоение новых алгоритмов и способов решения профессиональных задач; развитие коммуникативных умений. Особняком к этой связи стоят системные профессиональные умения использовать в профессиональной деятельности новые компьютерные и информационные технологии. Они находятся вне связи с личностным или деятельностным компонентом в акмеологической модели личностно-профессионального развития и обусловлены возрастными критериями.

Коррелятами успешной деятельности преподавателей выступают, с одной стороны, условия развития профессионализма личности в виде раскрытия творческого, инновационного потенциала, с другой стороны, условия развития профессионализма деятельности, а именно повышение дифференциально-, ауто- и социально-психологической компетентности.

Безусловно, изложенные результаты требуют дальнейшего осмысления, и так как контент-анализ в психологии не принято использовать в качестве единственного метода, необходимо сравнить их с данными, полученными с помощью других методов.

ЧАСТЬ 4

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

4.1. Практические рекомендации по тьюторскому сопровождению педагогов для развития креативной компетентности¹⁴

В современных условиях внедрения новых образовательных стандартов (ФГОС-2) насущным для любого руководителя образовательного учреждения является комплексное и качественное решение целого ряда новых задач: и сопровождение детей с особыми образовательными потребностями (ОВЗ и группа одаренных детей), и проблемы достижения личностных и метапредметных результатов (помимо предметных, которые всегда критериально оценивались и ставились на ведущую позицию), и формирование качественно нового типа профессионального педагогического мышления педагога, воспринимающего происходящие изменения как новые возможности и альтернативы, а не как препятствия к достижению профессионально значимых целей (М.М. Кашапов, М.В. Башкин, Т.Г. Киселева, Е.В. Коточигова, Т.В. Огородова, В.И. Панов, Ю.В. Пошехонова, С.А. Томчук, Б.И. Хасан, М.В. Чумаков).

Длительное время технология классно-урочной системы оказывалась наиболее эффективной для массовой передачи знаний, умений, навыков молодому пополнению. Происходящие изменения в общественной жизни требуют развития новых способов образования, применения новых педагогических технологий, с большей индивидуализацией и дифференциацией процесса обучения, с развитием творческой, инициативной, самостоятельной личности. Это, в свою очередь, требует более широкого внедрения в образовательный процесс альтернативных форм и способов ведения образовательной деятельности (А.М. Афиногенов, В.И. Борзенко, Е.М. Гурвич, Л.М. Долгова, А.Г. Каспржак, О.Г. Левина, Н.В. Малухина, А.С. Обухов, А.Н. Подъяков, А.И. Савенков, И.В. Серафимович, Л.Г. Титова, И.А. Федорчук, И.В. Шустина).

¹⁴ Авторы данной главы: И.В. Серафимович, Ю.Г. Баранова, М.И. Гар, О.В. Гетих. Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00739а.

В нашей публикации речь пойдет об одной из задач, которая привлекает внимание многих и требует для своего решения совместной работы разных специалистов: психологов, педагогов, социальных педагогов, ученых вузов, – освоении исследовательской деятельности учащимися начальной школы.

Почему именно эта задача стала для нас ключевой?

Во-первых, предметом итоговой оценки освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования должно быть достижение не только предметных, но и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, необходимых для продолжения образования (ФГОС НОО), и исследовательская деятельность тот курс, который может интегрировать метапредметные результаты, которые осваиваются в рамках других (урочных) дисциплин – математики, русского языка и т.д.

Во-вторых, в качестве критериев достижения некоторых метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования есть те, которые напрямую относятся к исследовательским компетенциям:

1) овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств ее осуществления;

2) освоение способов решения проблем творческого и поискового характера;

3) формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата;

4) использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета; готовить свое выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением; соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета;

5) овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами;

6) овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родо-видовым признакам, уста-

новления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям.

В-третьих, в новых Стандартах (ФГОС), ориентированных на становление личностных характеристик выпускника («портрет выпускника школы»), выделены следующие исследовательские компетенции: для начальной школы (любопытный, активно и заинтересованно познающий мир; владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности), которые несколько модифицируются в среднем звене (активно и заинтересованно познающий мир, осознающий ценность труда, науки и творчества; умеющий учиться, осознающий важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способный применять полученные знания на практике) и приобретают целостный контекст в старшей школе (креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества; владеющий основами научных методов познания окружающего мира; мотивированный на творчество и инновационную деятельность).

Таким образом, значимость исследовательской деятельности и ее освоения в учебном процессе на разных этапах обучения велика (С.Л. Белых, Д.Б. Богоявленская, М.И. Гар, Ю.В. Громыко, Е.М. Гурвич, И.П. Комарова, О.Г. Левина, А.В. Леонтович, Н.А. Логинова, А.С. Обухов, В.Ю. Орлов, А.Н. Поддяков, М.В. Пискунова, А.И. Савенков, Н.В. Страхова, Т.Н. Счастливая, Л.Г. Титова, И.А. Федорчук, И.Д. Чечель, Е.А. Шашенкова, И.В. Шустина), тем более что по окончании школы обучающийся должен создать и защитить свой собственный проект. Как считает А.М. Афиногенов (2010), педагогическая общественность должна осознать проектную и исследовательскую деятельность обучающихся как неотъемлемую часть образования, отдельную систему в образовании, одним из направлений модернизации современного образования, развития концепции профильной школы.

Встает закономерный первый вопрос: за счет каких ресурсов образовательного учреждения (ОУ) возможно решение вышеуказанных задач? И второй: кто может осуществлять методическую, научную и практическую подготовку самих педагогов к обучению учащихся основам исследовательской деятельности? Для ответа на эти вопросы надо проанализировать, во-первых, опыт некоторых городов и регионов России, а во-вторых, как работали школы г. Ярославля по внедрению курса исследовательской деятельности до внедрения ФГОС?

Не возникает сомнений, что организация проектной и исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях требует грамотного научно обоснованного подхода и решения комплекса задач: организационно-управленческих, учебно-методических, кадрового обеспечения, организационно-методических, информационных, дидактических и психолого-педагогических. Эти задачи могут решаться в любом образовательном учреждении при наличии инициативной группы педагогов – единомышленников во главе с управленцем, организатором учебно-воспитательного процесса и научного руководства развитием этой деятельности со стороны специалиста или научного учреждения. Этим педагогам потребуется определенный уровень научно-методической подготовки, владение технологией проектирования и исследовательским методом. В одной из публикаций, посвященных руководству и соуправлению в научно-исследовательской деятельности обучающихся, мы рассматривали значимость и роль креативной компетентности для данного процесса (Серафимович И.В., Баранова Ю.Г., Гар М.И., Геттих О.В., 2012).

Если обратиться к современным исследованиям в области психологии и педагогики, можно заметить, что значительная часть научных материалов посвящена разработке креативной компетентности. Ведущей идеей формирования креативной компетентности выступает личностное и профессиональное развитие, при этом для целостного формирования креативной компетентности, с одной стороны, необходима направленность на формирование личных креативных способностей, с другой стороны – на обучение учителей способам развития способностей своих учеников (И.Е. Брякова, М.М. Кашапов, Н.В. Малухина, Л.М. Митина, Н.А. Тимофеева). С нашей точки зрения, эта двоякая направленность на развитие креативной компетентности у обучающихся и у педагогов не может существовать сама по себе, быть только предметом осмысления и деятельности отдельно взятого учителя. Такая сложная по своему содержанию и структуре психическая реальность требует специальных условий для своего формирования и развития, причем деятельность содействия и сопровождения формирования и развития должна быть системно организована в зависимости от ожидаемых результатов и требований общества на разных уровнях (в рамках отдельно взятого учреждения, на муниципальном, региональном, российском и т.п.) для достижения своего конечного, итогового результата. В большинстве случаев креативность рассматривается учеными не сама по себе как таковая, а в контексте, в определенной области деятельно-

сти, где она находит свою практическую реализацию. Какие же существуют варианты психолого-педагогического сопровождения развития креативной компетентности как процесса непрерывного образования и самообразования, позволяющего развивать креативную составляющую личности, направленную на себя (как педагога) и на обучающегося.

Один из таких практических подходов рассматривает креативность как компонент в структуре педагогического мышления (Кашапов М.М., Киселева Т.Г., Коточигова Е.В., Огородова Т.В., Панов В.И., Пошехонова Ю.В., Томчук С.А., Шагиев Р.М., Шляпникова О.А.). Креативность понимается как творческие возможности (способности) педагога, которые проявляются в мышлении, наиболее ярко проявляется лишь на «высоких» уровнях становления педагогического мышления. В наибольшей степени творчество присутствует при функционировании педагогического профессионального мышления на надситуативном уровне, у ситуативно мыслящих учителей творчество слабо выражено. Ситуативность и надситуативность являются динамичными характеристиками, включающими мотивационную, эмоциональную, когнитивную и личностную составляющие, развивающиеся в решении педагогических проблемных ситуаций, где участниками являются как минимум два субъекта: педагог и ученик. При этом основой для развития надситуативности могут стать такие мыслительные процессы, как оценивание (Т.Г. Киселева), прогнозирование (И.В. Серафимович) или разработанная система педагогических проблемных ситуаций, творческих задач, специальных упражнений развития дивергентного мышления (Е.В. Коточигова, 2002), а также компоненты метапознания включены в функционально-уровневые характеристики профессионального педагогического мышления и способствуют их динамике от ситуативных характеристик к надситуативным (Ю.В. Скворцова, 2005).

Другой, компетентностно-ориентированный подход, разрабатываемый Ф.В. Шариповым (2010), определяет понятие «креативность» как уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности. Автор для различения креативности и творчества предлагает пользоваться двумя характеристиками: субъективно обуславливающей для обозначения креативности и процессуально-результативной для обозначения творчества (креативность относится к качеству личности, а творчество – к процессу, в котором проявляется креативность). В свою очередь, креативная компетентность преподавателя включает систему знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, необходимых ему

для творчества. Творческий компонент может присутствовать в любом виде деятельности преподавателя (педагогической, коммуникативной, организаторской). При формировании той или иной компетентности в основу технологии образования необходимо закладывать практические действия обучающихся по решению соответствующих задач (проблем). Например, для того, чтобы формировать коммуникативную компетентность, необходимо вовлечь студента или работающего педагога в разнообразные коммуникативные действия – беседы, дискуссии, переговоры, деловые игры и др. При необходимости формирования информационно-компьютерной компетентности технология включает в себя действия по решению соответствующих задач (моделирование изучаемых явлений, процессов и объектов, поиск и использование нужной информации с помощью сети Интернет, участие в телеконференциях и др.). Аналогичные выводы можно сделать и по поводу развития креативной компетентности. Наиболее эффективными методами обучения в компетентно-ориентированном образовательном процессе являются: методы проблемного обучения (проблемное изложение, эвристические и исследовательские методы), групповые методы (метод «мозгового штурма», ситуационный метод, групповая дискуссия, игровые методы), метод проектов, метод моделирования, лабораторный эксперимент. При этом обучающийся не получает готовых знаний, а добывает их; причем знания как таковые не являются целью образования, а становятся средством решения поставленных задач. Таким образом, креативная компетентность (как и любая другая) формируется и развивается в процессе решения системы учебных и исследовательских задач на основе имеющихся знаний, умений и способностей (прежнего опыта). При таком обучении осваиваются новые виды опыта: опыт выявления и решения проблем, опыт проектирования и исследования, опыт сотрудничества и общения, опыт анализа и оценки результатов деятельности, опыт творчества и т.д.

Брякова И.Е. (2009), сделав рефлексивный анализ различных определений креативности в педагогических словарях, трактует креативность (от англ. *creativity*) как уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности. Креативность в профессиональной педагогике рассматривается как способность к творчеству, принятию и созданию нового, нестандартному мышлению, генерированию большого числа оригинальных и полезных идей, определяет готовность личности изменяться, отказываться от стереотипов, помогает находить ори-

гинальные решения сложных проблем в ситуации неопределенности; это внутренний ресурс человека, который помогает ему успешно самоопределиваться в обществе. Креативную компетентность можно определить как многофакторное явление, объединяющее мотивационный, когнитивный, операционный, аксиологический и рефлексивный компоненты, обуславливающие умение продуктивно решать творческие профессиональные задачи, успешно самоактуализироваться, самосовершенствоваться, достигая при этом максимальной эффективности, результативности, успешности. Креативная компетентность достигает своего высшего уровня при согласованных отношениях составляющих ее качеств, и это гармоничное соотношение частей структуры креативной компетентности достигается за счет преодоления ситуаций неопределенности в педагогическом процессе, рефлексии, отказа от устаревших способов поведения и поиска самоактуализации в процессе педагогической деятельности.

Т.А. Барышева (2012) считает, что креативность как субъективная детерминанта творчества представляет собой системное (многоуровневое, многофакторное) психическое образование и включает мотивационный, аффективный, интеллектуальный, эстетический, экзистенциальный, коммуникативный, компетентностный симптомокомплексы. Причем интеллектуальная подструктура включает в себя такие составляющие, как интуиция, способность к преобразованиям, дивергентность интеллекта и прогнозирование, а креативная компетентность является частью самой креативности, т.е. для творческого процесса нужна компетентность в области творчества. Креативность проявляется в инновационных преобразованиях человека во всех (или отдельных) сферах жизни на трех уровнях: личность (потенциал) — процесс (деятельность) — результат (эффективность и результативность). Учитывая, что процесс творчества включает две разнонаправленные тенденции — созидание и разрушение (реконструкцию) стереотипов, креативное поведение индивида можно рассматривать как «созидательное разрушение». Поле значений понятия «креативность» шире понятия «творческий потенциал», так как феномен креативности имеет потенциальную и актуальную формы. Творческая личность — личность, реализующая свою креативность в инновационных достижениях. Творческие способности — структурные компоненты креативности. Системообразующие компоненты в структуре креативности (то, через чего, прежде всего, необходимо и можно формировать и развивать креативную компетентность — мотивационный компонент (творческая

позиция), интеллектуальный компонент (дивергентность, способность к преобразованиям); эстетический компонент (формотворчество, ассоциативность, перфекционизм).

Выше нами был представлен некоторый анализ некоторых научно-исследовательских подходов к психолого-педагогическому сопровождению развития креативной компетентности как процесса непрерывного образования и самообразования, позволяющего развивать креативную составляющую личности, направленную как на себя (как педагога), так и на обучающегося.

Что же касается далеко не полного, но целостного и глубокого анализа практической деятельности по психолого-педагогическому сопровождению развития креативной компетентности педагогов в г. Ярославле, то здесь мы можем говорить о двух направлениях по реализации программы креативной компетентности при осуществлении исследовательской деятельности: традиционном и инновационном. Оговоримся при этом, что инновация подразумевает включение процесса исследования в среде школьников в регулярный, систематичный, целостный процесс обучения в рамках школы за счет урочного или внеурочного компонентов. При этом, на наш взгляд, структура управления вышеуказанным процессом была сходной, за счет исключения, что в традиционном направлении эта деятельность была не обязательной, а желательной, а в инновационном – дополнительная деятельность за специальную оплату. Теперь для всех педагогов эта деятельность обязательная. Что же в структуре управления в школе может мешать тому, чтобы педагог мог реализовать исследовательскую деятельность с обучаемыми?

1. Во-первых, в системе управления школой чаще подчеркивается индивидуализм конкретного педагога на всех уровнях (баллы по ЕГЭ, средний балл успеваемости по предмету, количество призеров и победителей олимпиад), и в результате каждый учитель замотивирован на работу по собственному профессиональному развитию, в том числе с отдельными сильными обучающимися, способными быстро и качественно показать результаты разного уровня. Но это не способствует, а скорее препятствует мотивации на сотрудничество с коллегами, занимающимися сходной деятельностью, снижается значимость коллективной работы, создает иногда деструктивную конкуренцию между сотрудниками, обмен опытом идет медленно, как и внедрение лучших методов работы.

2. Во-вторых, внедрение исследовательской деятельности в систему работы требует «коллективного разума», понимания того, что

нельзя вырастить одаренного ребенка в одиночку. В рамках образовательного учреждения все чаще говорится об индивидуальной образовательной траектории, которая и должна включать в себя на разных этапах освоения основ исследовательской деятельности обучающимися тесное взаимодействие с разными субъектами образовательного процесса (интересные специалисты в интересующей области, преподаватели вузов, родители), чтобы исследовательская деятельность школьника вышла на качественно новый уровень (исследовательский, методический). При этом найти мотивацию педагогу на разные виды сотрудничества с другими участниками образовательного процесса при сопровождении исследовательской деятельности учащегося иногда не просто, поскольку традиционная логика оценки образовательных результатов затрудняется в коллективной оценке вклада каждого, проще оценить по принципу: один учитель – один ребенок – одна работа – заслуга одного вполне понятного и конкретного человека.

3. Не совсем четко и системно работает механизм «вращения» кадров, помощи и продвижения коллегами друг друга. Наставничество в современных социально-экономических условиях не почетно, поддержка и продвижение начинающих в каком-либо виде деятельности – тяжелый и малоблагодарный труд. За многочисленностью приоритетных дел в связи с внедрением ФГОС иногда упускаются из вида вопросы системного, культурного и организационного сопровождения внедрения исследовательской деятельности, ведь быстрее добиться успеха путем ситуативного подбора высокого уровня квалификации специалиста извне или регулярного использования собственных талантливых (подчас одних и тех же) педагогов для широкого спектра деятельности, за счет чего у последних появляются элементы профессионального выгорания, а остальные педагоги после первых, не совсем удачных проб теряют веру в себя и отказываются от конкуренции, часто уходят из профессии или из того или иного направления педагогической деятельности.

Конечно, мы не претендуем на освещение всех возможных трудностей организации процесса исследовательской деятельности как на управленческом, так и на исполнительском уровнях, но, выделив три ключевые позиции, мы можем говорить о трех возможных ресурсах, которые есть в образовательных учреждениях, тем самым отвечаем на первый из заданных выше вопросов.

Второй же вопрос требует более планомерного ответа, но уже из вышеуказанного анализа явно прослеживается необходимость некото-

рого нового управления педагогическими ресурсами – тьюторства. Это одна из самых перспективных и малоразработанных областей практики, наиболее востребованных в современной школьной действительности (Э. Гордон, Р. Морган, Л.М. Долгова, Н.Н. Зыбарева, И.В. Карпенкова, Т.М. Ковалева, Т.Б. Корнеева, Г.И. Петрова).

Возникает вопрос о кадровом наполнении этой должности. Эта работа не административная, хотя в ней много таких командообразующих, планирующих, контролирующих и деятельностных элементов, что отличают хорошего организатора и управленца. Без сомнения, это человек, обладающий соответствующими знаниями в области менеджмента, психологии, конфликтологии. Пожалуй, больше всего вопросов вызывает введение должности тьютора. Чем же именно будет заниматься в школе этот человек? И второй, не менее важный: где его взять?

В нашей школе был опыт привлечения людей, специально приглашенных для решения таких вопросов, как определение развития школы на ближайшие 5 лет (программа развития школы). Когда решаются вопросы стратегического и структурообразующего значения, мы не боимся привлекать опытных, имеющих опыт построения доверительно-деловых отношений, не ставящий под сомнение профессионализм работающих учителей и воспитателей, а готовый к аккумуляции и интеграции общих идей науки и практики. Первый опыт был проиницирован перспективно и творчески мыслящим руководителем МОУ СОШ № 58, заглянувшим на несколько шагов вперед и предвосхитившим требования новых ФГОС, – Ириной Сергеевной Остапенко еще в 2008 году. Это было сотрудничество с МУБиНТом (Усенко Е.И.), на договорной основе, приглашенный специалист проводил тренинги с учащимися, родителями, сотрудниками школы, деловые игры, мозговые штурмы, результатом деятельности стала программа развития школы на 5 лет, разработан проект инновационного центра «ЮНИС», в создании которого участвовали почти все педагоги, старшеклассники и их родители, родительский комитет во главе с творческой группой в лице администрации и специалистов школы. Следующий виток развития направления в данной работе – не разовые включения, а стабильная работа внутри школы с привлечением опытных специалистов высокого уровня из вузов города. Это и знакомство, и поиск тех людей, которые выбирают сотрудничество со школами в качестве инновационной деятельности «тьюторство по отношению к педагогам», и совместное продвижение такой деятельности, интересной для обеих сторон. В частности, руководитель творческой группы

психолого-педагогического сопровождения исследовательской деятельности является научным руководителем и тьютором в процессе создания данной научной публикации.

В МОУ СОШ № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла г. Ярославля был создан несколько лет назад «ЮНИС» — юный исследователь, научно-исследовательский центр. Создание центра было важно как средство формирования коммуникативных, информационных и интеллектуальных способностей учащихся путем реализации исследовательского подхода в обучении. «ЮНИС» стал структурой, связывающей урочную и внеурочную деятельность, направленной на развитие исследовательских и творческих компетенций школьников. Были созданы развивающие программы начиная с первого класса. Формы работы использовались самые обширные.

Массовые и групповые формы работы, ориентированные на метапредметные и личностные результаты – интеллектуальные марафоны, участие в заочных, очных, интернет-конференциях, научно-практических конференциях, школьном Дне науки, проведение творческих мастерских. Дни науки стали важным заключительным этапом представления зрителю готовых работ, когда во время работы научных секций участники презентуют свои работы и получают опыт публичных выступлений. Практически сложная и интересная инновация – это дополнительный школьный предмет (по специально разработанной программе), на котором учитель знакомит учащихся со структурой и особенностями научно-исследовательских работ и проектов с 1 по 7 класс. С начальной школы ученики осваивают методы и принципы исследовательской деятельности, а в средней школе совершенствуют и реализуют на практике. Школьники среднего звена с удовольствием и энтузиазмом уже практически самостоятельно пробуют свои силы в исследовании тем по 11 направлениям естественнонаучного и гуманитарного циклов: по математике, физике и информатике, литературе и русскому языку, обществознанию и истории, биологии и экологии, искусству, психологии, географии.

Индивидуальная форма работы, ориентированная на личностные и предметные результаты, в старших классах обеспечивает развитие исследовательских навыков и мотивации юных исследователей. Здесь важную роль играют учителя-предметники, выполняющие функцию куратора или руководителя творческих групп, представляющих работы на различных уровнях.

Но как показала практика, введение всех перечисленных новшеств в образовательное пространство школы вызвало определенные трудности у всех участников образовательного процесса: обучающихся, родителей и самих педагогов. Именно о том, как в нашей школе мы разрешали эти трудности, и пойдет речь. Далее встал вопрос: кто должен сопровождать внедрение исследовательской деятельности и нужно ли это сопровождение? Да, несомненно. Но один педагог сам по себе не способен решить различные сложности организации исследовательской деятельности – здесь нужна и консультация методиста, и психолога, и администратора, и специалиста в области научных исследований. Так была заложена первооснова для тьюторской деятельности с педагогами (своеобразный тьютор-андрагог) – ступень первая – единое мотивационное поле трех подструктур образовательного учреждения: психологической, педагогической и управленческой для решения общей задачи.

Первая ступень тьюторской деятельности – создание единого мотивационного поля трех подструктур образовательного учреждения: психологической, педагогической и управленческой для решения общей задачи.

Такой общей задачей стала работа над проектом разработки универсальных учебных действий (УУД) для надпредметного курса «Исследовательская деятельность» методом проблемного изложения и групповой дискуссии. Данный курс уже не первый год реализуется в рамках образовательного учреждения. При этом интерес педагогов к данному курсу не всегда мотивирован личностными диспозициями. В силу этого дополнительная методическая работа, связанная с необходимостью модификации курса под новые ФГОС, не вызывала высокой мотивации на деятельность. Но требования стандарта к результатам трех пластов: личностного, метапредметного и предметного – ставят школу перед необходимостью обязательного курса, объединяющего, интегрирующего, обогащающего и компенсирующего достоинства и недостатки выбранного школой базового программного курса. И здесь школа стояла перед выбором: взять готовый курс, с уже разработанными УУД, и сопоставлять его с базовой программой, т.е. осваивать новый надпредметный курс, или модернизировать, усовершенствовать уже имеющийся? Поставить такую проблему перед педагогами – проблему выбора в пользу оптимума удалось за счет совместных усилий административной и психологической службы, что было предварительным этапом организации семинара-практикума. Такая постановка вопроса обеспечивала:

- единое мотивационное поле трех структур образовательного учреждения: психологической, собственной педагогической и управленческой;

- устойчивость и целостной внутренней позиции учреждения;
- ситуацию сотрудничества;
- условия для эффективной реализации намеченной деятельности.

Приведем конкретный пример некоторых этапов. В ходе подготовительного этапа был сделан анализ основных требований ФГОС, основных УУД, формирующихся в рамках базовой программы, а также авторской программы школы «Исследовательская деятельность», подготовлен бланк-шаблон для групповой работы, позволяющий в оптимальные сроки с максимальной результативностью структурировать в соответствии с новыми стандартами авторский курс. Практический этап проходил в форме семинара-практикума, и были структурированы и описаны УУД, которые могут быть сформированы в рамках курса «Исследовательская деятельность» во 2, 3, и 4 классах по отношению к трем направлениям деятельности: тренинговой, собственной исследовательской и мониторинговой. Для достижения итогового результата следующими этапами совместной психолого-педагогической деятельности должны стать:

- Аналитико-критериальный (подготовка и совместная выработка критериев оценки достижения тех или иных УУД в рамках разных направлений курса).
- Критериально-деятельностный (апробация – мониторинг изменения в УУД в разных параллелях).
- Лонгитудно-деятельностный (апробация – мониторинг изменения в УУД в одном и том же классе на разных этапах освоения курса).
- Рефлексивно-аналитический (выделение итоговых критериев с вариантами диагностики сформированности УУД).

После формулировки плана перспективного сопровождения исследовательской деятельности стал вопрос о методических консультациях, организации групповой работы. Так было принято решение о создании творческой группы психолого-педагогического сопровождения исследовательской деятельности, которая объединила специалистов разного профиля для решения общей задачи.

Ступень вторая – создание творческой группы психолого-педагогического сопровождения исследовательской деятельности, которая объединила специалистов разного профиля для решения общей задачи. Но и этой группой должен кто-то руководить. Итак, на уровне школы появилась необходимость введения должности тьютора, который сможет:

- Выделять приоритетные направления (по тематике исследова-

тельской деятельности) на каждый год, закреплять направления за отдельным субъектом, реализующим, организующим и отслеживающим результаты направления.

- Сохранять единую координацию группы, осуществлять взаимодействие членов группы друг с другом.
- Организовывать работу по составлению и осуществлению индивидуального продвижения и карьеры, личностного роста для педагогов (что сходно с коуч-психологом).
- Согласовывать деятельность группы с администрацией ОУ.

В итоге тьютор-андрагог является руководителем-наставником некой творческой группы.

Для России тьюторство – принципиально новый вид педагогики. Хотя есть множество областей, где оно находит свое применение: социальная работа с проблемными семьями, детсады, школы, колледжи и вузы, инклюзивное образование и дистанционное. При этом, говоря о тьюторах, имеют в виду в качестве обучающихся и тех, кого надо сопровождать – детей.

В переводе с английского «tutor» значит «домашний учитель, опекун». Известно, что первые тьюторы появились в классических английских университетах еще в XIV веке – Оксфорде и несколько позднее – в Кембридже. Наставник (тьютор) прикреплялся к ученику сразу по прибытии в среднюю школу и сопровождал его вплоть до поступления и окончания высшего образовательного учреждения. Сегодня тьютор – репетитор, психолог, конфликтолог, правовед, социальный работник, друг и помощник ученика в одном лице. В образовательных учреждениях России должность тьютора появилась сравнительно недавно.

В педагогических кругах эту профессию называют очень дорогой и эксклюзивной. Например, в России нет учебных заведений, где готовили бы тьюторов. Существует лишь три сертифицированных центра по подготовке тьюторов (Томск, Ижевск, Москва). В Ярославле в ИРО также успешно реализуются курсы тьюторов по сопровождению педагогов. Ведь любой обучающийся и осваивающий новое требует сопровождения.

Мы хотим рассказать о деятельности тьютора по отношению к педагогам. Постараемся из общеизвестных функций тьютора выделить те, которые наиболее явно высвечиваются и реализуются в нашем случае, и их прокомментируем.

1. Посредник. Во-первых, тьютор осуществляет функцию посредничества между участниками образовательного процесса в нашем

случае по вопросам сопровождения и организации процесса исследовательской деятельности. Тьюторство в образовании означает максимальную индивидуализацию учебного процесса. Тьютор – это своего рода посредник между администрацией и педагогом. Он анализирует вместе с администрацией насущные задачи и проблемы, отслеживает, что в решении проблемы дается с трудом и какие есть ресурсы.

2. *Мотиватор и организатор процессов самообразования педагогов.* Во-вторых, обеспечивает организацию процесса самообразования педагогов по проблеме исследовательской деятельности, поскольку в практической деятельности самообразование – основной процесс получения и приобретения исследовательских компетенций. И эта функция выражается и в издании совместных научных публикаций, примером которых является данная статья, и в участии в научно-практических конференциях, круглых столах, посвященных интересующей тематике, обмену опытом на разных уровнях. Тьютор помогает педагогам установить контакты с другими педагогами, занимающимися аналогичной деятельностью (как в рамках ОУ, так и за его пределами). В образовательных учреждениях должны быть те, кто координирует самообразование педагогов, саморазвитие и освоение нового. Тьютор помогает раскрыться педагогу, нащупать свое новое призвание в новых условиях.

3. *Консультант.* Тьютор – ближайший советник педагога и помощник во всех затруднениях в осуществлении процесса исследовательской деятельности. Как говорят специалисты, учитель работает ответами, а тьютор-вопросами. Помогает педагогу определить свою задачу, найти самый лучший с точки зрения желаемого результата способ ее решения, наиболее полно раскрыть свой потенциал и повысить свою личную эффективность, использовать возможности команды для воплощения в жизнь целей, задач, идей, содействует развитию творческого потенциала, содействует улучшению выполнения деятельности, увеличению жизненного опыта, самостоятельному научению и личностному росту людей.

4. *Координатор и руководитель.* Тьютор также проводит дополнительные занятия со своими подопечными, координирует работу всех специалистов группы сопровождения. Здесь, на наш взгляд, тьютору отводится большая роль в командообразовании инновационных групп (творческих). Командообразование, или тимбилдинг (англ. team building – построение команды) – термин, обычно используемый в контексте бизнеса и применяемый к широкому диапазону действий для создания и повышения эффективности работы команды. Идея командных

методов работы заимствована из мира спорта и стала активно внедряться в практику менеджмента в 60 – 70-е годы XX века. Командное строительство направлено на создание групп равноправных специалистов различной специализации, сообща несущих ответственность за результаты своей деятельности и на равной основе осуществляющих разделение труда в команде. Выделим основные этапы формирования команды:

1. *Формирование командного духа* (в англоязычной литературе – team spirit). Развитие командного духа, по сути, представляет собой комплекс мер, направленных на:

- усиление чувства сплоченности, формирование устойчивого чувства «мы»;
- развитие доверия между сотрудниками, понимание и принятие индивидуальных особенностей друг друга;
- создание мотивации на совместную деятельность;
- создание опыта высокоэффективных совместных действий;
- повышение неформального авторитета руководителей;
- развитие лояльности участников программы по отношению к организации.

2. *Формирование собственно команды* (team building – создание команды) – поиск

- нахождение единомышленников;
- распределение ролей в команде для оптимального достижения результатов;
- создание рабочей обстановки;
- налаживание горизонтальных связей внутри коллектива, расширение команды за счет сети.

3. *Формирование и развитие навыков командной работы* (team skills) – планерки

- гармонизация общей цели с целями персональными;
- принятие ответственности за результат команды;
- ситуационное лидерство (лидерство под задачу) и гибкое изменение стиля в соответствии с особенностями задачи;
- конструктивное взаимодействие и самоуправление;
- принятие единого командного решения и согласование его с членами команды.

Из вышеуказанных этапов формирования команды в нашем образовательном учреждении мы использовали следующие:

- формирование навыков успешного взаимодействия членов команды в различных ситуациях (совместные выступления

в рамках российского семинара «Открытие» – организация научно-исследовательской деятельности школьников, написание совместных научных публикаций), переключение внимания участника с себя на команду;

- повышение уровня личной ответственности (помощь в осуществлении личных целей в результате общей работы, например подготовка к аттестации);
- переход из состояния конкуренции к сотрудничеству (четкое распределение ролей, деловые отношения);
- повышение уровня доверия и заботы между членами команды (регулярные совещания личностного и деятельностного плана);
- повышение командного духа, получение заряда позитивного настроения;
- расширение функций команды, не только для внутренней работы, но и для перспективных планов, вывод команды на лидирующие позиции в ОУ (выступление на педсоветах, ретрансляция опыта на МО).

Ступень третья – функционирование творческой группы психолого-педагогического сопровождения исследовательской деятельности.

Тьюторское сопровождение просветительского направления деятельности группы. Первым шагом в деятельности творческой группы стала идея привлечения и обучения непосредственных помощников в реализации исследовательской деятельности – родителей учеников, для них был разработан информационно-методический буклет (Гар М.И., Баранова Ю.Г., Серафимович И.В.), поскольку именно родители оказались самыми малоинформированными о целях и задачах исследовательской деятельности.

Что же включал в себя буклет для родителей?

Во-первых, некоторые правила воспитания юного исследователя:

1. Приобретайте для него научно-познавательные фильмы, смотрите их вместе, обсуждайте.
2. Посещайте музеи, выставки: поощряйте любознательность ребенка.
3. Покупайте ребенку энциклопедии, детские познавательные журналы о природе, технике, космосе. Обучайте ими пользоваться при подготовке к урокам.

Во-вторых, была рассмотрена полезность исследовательской деятельности в начальной школе:

- Это уникальная возможность развития творческих способностей.
- Это повышение адаптивных способностей и подготовка к переходу в среднее звено (в творчески-игровой форме осваиваются сложные операции мышления, необходимые при изучении предметов).
- Это повышение самооценки школьника за счет успешного выполнения конкретной практической деятельности (в паре, группе, команде).
- Это сплочение коллектива класса и приобретение учащимися умения работать в команде.
- Это развитие таких личностных качеств, как самостоятельность, целеустремленность, ответственность, инициативность, толерантность.

В-третьих, были даны рекомендации «Как родителю помочь своему ребенку в освоении навыков исследовательской деятельности?», состоящие из пяти этапов.

Этап 1. Выбор темы.

Помогите ребенку выбрать тему исследования. Пусть он ответит на вопросы:

- Что мне интересно больше всего?
- Чем я чаще всего занимаюсь в свободное время?
- О чем хотелось бы узнать как можно больше?
- Что из изученного в школе хотелось бы узнать более глубоко?

Этап 2. Определение гипотезы, выдвижение идей.

Помогите ребенку выдвинуть как можно больше самых разных идей (абсурдных, реальных, глупых, сказочных).

Помогите записать их на листе бумаги вразброс, чтобы не выделять эти идеи порядком записи.

Этап 3. Организация исследования.

Определите сроки выполнения с учетом личностных особенностей и расписания детей.

Разбейте объем работы на небольшие части и помогите в выполнении каждой.

Посоветуйте ребенку, какие методы исследования оптимально использовать:

- подумать самостоятельно;
- прочитать в книге;
- посмотреть фильм по теме;

- найти информацию в сети Интернет;
- спросить у других людей;
- понаблюдать;
- провести эксперимент.

Этап 4. Обобщение материалов.

Помогите ребенку кратко изложить на бумаге самое главное. Результаты исследования можно изобразить в виде схемы, макета, книжки, газеты. По результатам работы над проектом детям может потребоваться помощь в редакционной правке, грамматическом и стилистическом контроле.

Этап 5. Защита работы.

Прорепетируйте выступление ребенка дома, постарайтесь снять его волнение. *Помогая ребенку, помните: главное действующее лицо осуществляемой работы по исследованию – ребенок! Вы выступаете только как помощник и консультант.*

Таким образом, удовлетворив запрос родителей, встал вопрос: а какие сложности испытывают педагоги при реализации урока «Исследовательская деятельность».

Тьюторское сопровождение исследовательского направления деятельности группы – анкетирование и интервьюирование педагогов школы. Результаты интервьюирования (в начальной школе) показали, что основные трудности, с которыми сталкиваются педагоги, – это:

- необходимость постоянного поиска практических материалов для исследования, мотивация на постоянное углубление знаний в области исследования;
- работа с целым классом с использованием активных методов обучения (эмоциональное выгорание, трудность индивидуально-го подхода);
- способность делать разные акценты в педагогическом мышлении – нетрадиционный подход в преподавании самого предмета (главная цель – развитие личности, а не получение объективно нового результата);
- гибкость в сочетании отметок на уроке и оценочного отношения к идеям, гипотезам исследования;
- четкое определение проблемы исследования (что исследовать, зачем и как, что интересно современным детям);
- определение значимых переменных, т.е. условий, которые существенно влияют на исследовательскую ситуацию;
- сложность планирования исследования (выбор метода);

– поиск истины, единой, верной для всех.

Для детального изучения проблемных зон в исследовательской деятельности педагогам была предложена анкета для учителей по знаниям, умениям и особенностям организации исследовательской деятельности среди учащихся (подробный текст анкеты и ее анализ, сделанный Серафимович И.В, Бартеневой С.Ю., можно посмотреть в предыдущих публикациях). В целом было опрошено 45 педагогов по анкете, включающей в себя 6 вопросов закрытого типа. По итогам анкетирования можно констатировать следующие факты:

- Больше половины опрошенных (64%) владеют теоретическим материалом, касающимся исследовательской деятельности.

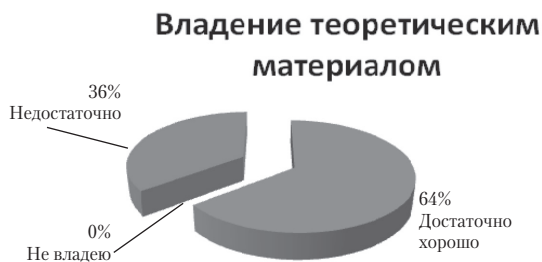


Диаграмма 1. Владение теоретическим материалом по курсу «Исследовательская деятельность».

- Каждый из опрошенных педагогов использует на своем уроке поисково-исследовательский метод преподавания (56% – систематически, 44% – редко).

- Большинство из опрошиваемых учителей побывали в роли научного руководителя в рамках исследовательской деятельности школьников (64%).

- В течение учебного года многие учителя совместно с учениками подготовили от 1 до 3 проектов – 40%, более 3 – 31%. Остальные учителя не подготовили ни одного проекта – 29%.

- Почти половина опрошенных изъявили желание участвовать в школьном межпредметном проекте (49%). 11% – не готовы участвовать, остальные 40% затруднились ответить.

- Опрос показал, что 64% учителей не готовы делиться своим опытом, остальные же готовы, но разделились во мнении – теоретическим (14%), практическим (22%).

Могут поделиться опытом по данной проблеме



Диаграмма 2. Могут поделиться опытом по курсу
«Исследовательская деятельность».

Таким образом, результаты интервьюирования и анкетирования подтвердили необходимость комплексного решения проблемы и позволили наметить конкретные стратегии освоения педагогическим коллективом навыков организации исследовательской деятельности.

Тьюторское сопровождение аналитического и экспериментального направления деятельности группы.

На 2012 – 2013 учебный год в качестве эксперимента для разрешения тех трудностей, с которыми сталкиваются педагоги начальной школы при проведении курса исследовательской деятельности, было принято административное решение выбрать по конкурсу педагога, наиболее удачно реализующего данный курс, и, освободив его от классного руководства, основную учебную нагрузку восполнить данным курсом во всех классах каждой параллели – у нас их оказалось 14. Таким образом, мы планировали освоить еще одно направление по модернизации курса «Введение в исследовательскую деятельность». На данный момент мы можем выделить некоторые наиболее явно выявившиеся положительные и отрицательные стороны нашего эксперимента.

Таблица 1

**Положительные и отрицательные стороны в проведении
исследовательской деятельности педагогом,
специализирующимся на данном направлении**

Отрицательные стороны	Положительные стороны
При подготовке к школьной конференции вся нагрузка возлагается на одного педагога	Существует возможность экспертного выделения наиболее заинтересованных детей из целой параллели, которых в дальнейшем можно объединить в группы для более плодотворной работы. При этом педагог, не знающий успехов обучающихся в остальных предметах, не имеет стереотипов и способен заметить те или иные проявления исследовательских компетенций у разных детей
К педагогу предъявляются повышенные требования в плане психоэмоциональной и интеллектуальной нагрузки, что требует развития профессиональных компетенций для профилактики эмоционального выгорания	Минимизируются ситуации, в которых предоставляется возможность переноса, замены данного урока (более важным) другим
Нет возможности сопровождения некоторых исследовательских компетенций у обучаемых, например, рождения новых идей, поскольку общение с педагогом только раз в неделю, а у детей возникают вопросы, требующие рассмотрения до следующего занятия	Появляется возможность обмена опытом между классами внутри параллели по определенным темам несколько раз в течение учебного года
За один урок в неделю в начальной школе не всегда удается рассмотреть возможности и потенциал каждого ученика, не всегда в полной мере реализуется индивидуальный подход (например, обращение к ребенку по имени без опоры на классный журнал)	Имеются условия для поддержания учителем единых требований и критериев оценки к уроку данного типа
Учитель, постоянно работающий на классе, имеет больше возможности выбрать наиболее подходящие темы для учеников определенного класса	Возможность для обучающегося в ином качестве предстать в рамках школьных уроков перед педагогом при безопеночной системе дает возможность детям чувствовать и поддерживать творческую

	атмосферу процесса, с удовольствием представлять продукты своих работ, не боясь критической оценки.
--	---

Тьюторское сопровождение методического направления деятельности группы – это преодоление психологических и методических трудностей у педагогов при организации исследовательской деятельности. Были проведены следующие мероприятия:

1. Даны рекомендации педагогам по выработке в детях исследовательских наклонностей.
2. Проведены циклы обучающих семинаров по формам и методам, способам мотивации на исследовательскую деятельность.
3. Разработаны буклеты по курсу «Исследовательская деятельность» для 2 – 4 классов, по формированию предметных и метапредметных компетенций.
4. Определены перспективы действующих на базе школы форм повышения квалификации педагогов по данному направлению деятельности.

Ниже мы рассмотрим более подробно практически полезные наработки из вышеуказанных мероприятий.

Рекомендации педагогам по выработке в детях исследовательских наклонностей:

1. Не занимайтесь наставлениями: помогайте детям действовать независимо, не давайте прямых инструкций относительно того, чем они должны заниматься.
2. Не делайте стереотипных допущений, на основе тщательного наблюдения и оценки определяйте сильные и слабые стороны детей, не следует полагаться на то, что они уже обладают базовыми знаниями и навыками.
3. Не сдерживайте инициативы детей и не делайте за них то, что они могут сделать самостоятельно. Научитесь не торопиться с вынесением суждений.
4. Приучите детей к навыкам самостоятельного решения проблемы. Используйте трудные ситуации, возникшие у детей в школе и дома, как область приложения полученных навыков в решении задач.
5. Помогайте детям научиться управлять процессом овладения знаниями.

В настоящий период времени идет разработка «Требования к педагогам, занимающимся исследовательской деятельностью с обучающимися» и «Требования к приобретаемым обучающимися исследовательским компетенциям» (умениям и навыкам) как наиболее важным составляющим психолого-педагогического сопровождения развития креативной компетентности.

Как определялись темы исследований для начальной школы? Для того чтобы определить темы исследований, мы проанализировали, во-первых, содержание программ по литературному чтению, окружающему миру, математике, русскому языку и, во-вторых, учебники по этим предметам. Содержание программ и учебников (система развивающего обучения Л.В. Занкова) выстроено таким образом, чтобы стимулировать исследовательскую деятельность. В учебниках по окружающему миру и литературному чтению присутствуют рубрики «Поиск информации. Исследование», в которых предлагаются темы исследований. Мы сформулировали свои темы исследований исходя из заданий этих рубрик. В учебниках по русскому языку и математике много интересных тем, которые недостаточно широко освещены, материала учебников явно не достаточно, а темы эти важны и полезны для учащихся. Исследовательская деятельность поможет в изучении таких тем. Аналогичная работа была проведена и по программе «Школа XXI века». При этом часть тем была выбрана для исследований исходя из интересов учащихся. Остальные темы предложены для расширения знаний, необходимых ученику начальной школы для участия в различных интеллектуальных играх, конкурсах, олимпиадах.

Мы выделили следующие возможные продукты исследовательской деятельности: каталог, альбом, газета, доклад, коллекция, справочник, фотоальбом, гербарий, мультимедийная презентация, журнал, книжка-раскладушка, макет, модель, наглядные пособия.

Часть тем исследований оказалась на стыке различных предметных областей и поэтому мы их поместили в отдельный буклет, сгруппировав темы по нескольким категориям: знание и информация, содержание и форма, модель и способ, далекое и близкое, роль и позиция.

**Тематика работ для формирования
предметных и личностных компетенций**

	2 класс	3 класс	4 класс
Обучающая система/урок	Система развивающего обучения Л.В. Занкова		«Школа XXI века»
Окружающий мир	<ul style="list-style-type: none"> - Какие праздники есть у людей различных национальностей? - Какие традиции есть у людей различных национальностей? - Какими народными приметами ориентирования на местности пользуются люди сегодня? - Почему «засыпают» и «просыпаются» вулканы? - Как можно очистить воду? - Как животные приспособляются к разным условиям жизни? - Как и почему меняется форма Луны? - Почему на других планетах нет жизни? - Какова история изобретения компаса? Виды компасов. - Лед на реке: польза или вред? - Какие свойства у воздуха и воды? - Ветер: польза или вред? - Почему лишайник - загадка для ученых? 	<ul style="list-style-type: none"> - Какие бывают народные приметы погоды? - Каков состав почвы? - Как образуются овраги? - Как приспособляются животные и растения к жизни в пустыне (саванне, лесу)? - Как животные «служат» в армии? - Какие виды искусства были в Древней Греции (Древней Индии, Египте, Китае)? - Как и когда появились Олимпийские и Параолимпийские игры? - Какие животные и растения нашего края занесены в Красную книгу? - Какое значение у славянских имен? - Как люди приспособились к жизни в тундре? - Как развивалась культура народов Сибири? 	<ul style="list-style-type: none"> - Какие бывают звезды? - Как изменились границы российского государства за последние 100 лет? - Как происходит образование водоемов? - Существуют ли экологические проблемы в нашем крае? - Какие животные обитают в природных зонах на территории России (тундра, тайга, зона лесов). - Проследи связь события - люди. Составь ленту времени. - О каких подвигах героев ВОВ ты знаешь? - Как переключаются праздники древности и современности?

	<ul style="list-style-type: none"> - Распространение семян. Как это происходит? - Как появились в России культурные растения (картофель, огурец, помидор)? - Какие комнатные растения есть в кабинетах нашей школы? - Редкие и охраняемые растения нашей области. Как их защитить? - Плесневые грибы: польза или вред? - Как охотятся пауки? - Какие насекомые обитают в нашей местности? - Зачем животным маскирующая окраска? 		
Литературное чтение	<ul style="list-style-type: none"> - Исследование «Что читают мои одноклассники?» - Жадины и лентяи в сказках. - Волшебные помощники в сказках. - Классический герой в нетрадиционной роли (Всегда ли медведь в сказках хозяин? Всегда ли лиса хитрая?). - Творчеству нет предела. Писатели и их произведения. Составление каталога произведений известных писателей. 	<ul style="list-style-type: none"> - В чем особенность сказок-цепочек? - Какие испытания проходят сказочные герои в русских волшебных сказках? - Герой волшебной сказки. Всегда ли он достоин подражания? - Что означают имена сказочных героев (Крошечка-Хаврошечка, Золушка и др.)? - Какие бывают сказочные средства передвижения? - Как в авторской литературе создается образ ветра? - Как сказки А.С. Пушкина связаны с народными сказками? - «По делам и почет» Всегда ли так бывает в сказках (баснях)? 	<ul style="list-style-type: none"> - Отражение автобиографии в творчестве (автобиография и творчество - есть ли влияние). - Внутренние переживания авторов и влияние на произведения. - Взаимосвязь личных особенностей автора и его произведения. - Писатели-сказочники. - Писатели-фантасты. - Писатели-натуралисты. - Интеграция (сказки, легенды, былины). - Признаки и особенности

		<ul style="list-style-type: none"> - Как прослеживается мотив «маленького» героя (гном, карлик, эльф) в фольклоре и авторской литературе? 	<p>фольклорных произведений (сказки, легенды, былины).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Сказка во мне (влияние моей любимой сказки на мою жизнь). - Басни и морально-правственные нормы в современном мире.
Математика	<ul style="list-style-type: none"> - История возникновения цифр (арабских, римских). - Сравнение римской и арабской нумерации. Их достоинства и недостатки. - География цифр в современном мире. - История возникновения календаря, виды календарей. - Виды часов, история их возникновения. 	<ul style="list-style-type: none"> - Какие меры измерения длины и площади были в старину? - Кто и когда изобрел геометрические инструменты? - Координаты в географии и математике. Что общего и в чем различие? - Как появились дроби? - Что такое масштаб? - Как можно измерять углы? 	<ul style="list-style-type: none"> - Старинные и современные меры длины. - Старинные и современные меры площади. - Старинные и современные меры веса. - Старинные и современные меры объема. - История российского календаря.
Русский язык	<ul style="list-style-type: none"> - Синонимы и антонимы. Какова история их возникновения и роль в современном мире? - История возникновения фразеологизмов. Какую роль играют фразеологизмы в нашей жизни? - Как и когда появились предлоги? Есть ли предлоги в других языках? - Какова история возникновения различных частей речи? 	<ul style="list-style-type: none"> - Употребляются ли исконные слова в современном русском языке? - Какова история заимствованных слов? Составление каталога. - Какие бывают словари? - Суффикс - значимая часть слова. Так ли это? - Какую работу выполняет приставка? - Когда и как появились слова – приветствия в русском языке? 	<p>Особенности происхождения слов с двумя корнями.</p> <p>Исчезновение суффикса -ов - у прилагательных. Значение и назначение имени.</p>

**Тематика исследовательских работ для формирования метапредметных
и личностных компетенций (2 – 4 класс)**

<p align="center"><i>Различные знания и разнообразная информация</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Источники информации: плюсы и минусы. • Виды знаний. Особенности разного вида знаний. • Письма: на чем и чем писали в разные времена? • История возникновения различных географических названий (реки, города и т.д.)? • Значение имен и фамилий: почему меня так назвали? • Великие имена и фамилии (Россия, Ярославль). • Приметы и их роль (по временам года, событиям, эпохам). • Пословицы и поговорки в различных культурах. Их роль и значение. 	<p align="center"><i>Модель и способ: теория и практика</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Какие бывают модели и зачем нужна модель? • Какие существуют творческие способы применения и использования обычных предметов (Как можно использовать туалетную бумагу? Что можно сделать с хлебом, который покрыла плесень?). • Кто и зачем придумал термометр? (можно использовать любые точные приборы для формулировки темы: микроскоп, телескоп, часы, машину, телефон и т.д.). • А что если бы в современном мире исчезли часы (калькулятор, компьютер, мобильные телефоны и т.д.)?
<p align="center"><i>Далекое и близкое: общее и отличия</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Космос, вода, воздух – строение, функции, роль и значение. • Семья и общество: традиции. • Современная и древняя культура в различных странах (Россия, Япония, Китай). • Чудеса света: классические и современные. • Мой класс: мы разные и мы единые. (Что читают мои одноклассники? Любимые фильмы и мультфильмы одноклассников? Компьютерные игры: кто во что играет и зачем? Любимые занятия и увлечения одноклассников). 	<p align="center"><i>Содержание и форма</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Универсальность и загадочность форм (пирамида, круг, куб). • Виды фольклора: потешки, пословицы, поговорки, загадки. • Виды художественных произведений и их особенности (очерк как правдивый рассказ).
<p align="center"><i>Роль и позиция</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Стать школьником: что это значит? • Успешный ученик, он какой? • Хороший учитель: в чем это выражается (возможно, дифференциация по любой профессии)? • Настоящий человек: что его характеризует? • Отрицательные качества любимого главного героя: а почему он такой (образ Буратино, Незнайки)? 	

- Типичный герой с нетипичным поведением (Всегда ли медведь в сказках хозяин? Всегда ли заяц трус?).
- Гиперболизация личностных качеств в художественных произведениях (Жадины и лентяи в сказках. Трусы и грубияны в мультфильмах).

Выводы: опыт нашей работы показал, что:

1. Во-первых, тьюторское сопровождение педагогов в процессе исследовательской деятельности имеет высокую эффективность и результативность, создает условия для развития креативной компетентности и может быть осуществлено:

– через привлечение к работе в творческой группе, разработке информационно-методических буклетов;

– через развитие научного педагогического мышления и собственной научной деятельности в виде обмена опытом внутри параллели, школы, района, публикации статей, выступлениях на методологических семинарах в рамках областных и российских конференций;

– через продвижение и совместное сопровождение потенциально одаренных в исследовательской деятельности детей, обмен опытом между детьми внутри параллели, применение продуктов исследования в практической деятельности.

2. Во-вторых, тьюторское сопровождение может касаться методического, просветительского, аналитического, исследовательского и экспериментального направлений как рядоположенных или последовательных для достижения намеченных учреждением целей.

4.2. Креативная компетентность в научном руководстве и соруководстве исследовательской деятельностью обучающихся ¹⁵

Традиционно принято говорить о научном руководстве в отношении курсовых, дипломных и диссертационных работ. Модернизации российского образования последних лет, введение Федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного общего и среднего образования (ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС СПОО), где обозначены требования к новым результатам, структуре и условиям освоения образовательных программ разного уровня, предъявляет новые требования к педагогам по организации и реализации исследо-

¹⁵ Автор данной главы И.В. Серафимович. Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00739а.

вательской и научно-исследовательской деятельности обучающихся (А.М. Афиногенов, С.Л. Белых, Е.М. Гурвич, Г.Л. Данильцев, И.П. Комарова, О.Г. Левина, А.В. Леонтович, Н.А. Логинова, М.М. Новожилова, А.С. Обухов, В.Ю. Орлов, А.Н. Поддяков, А.И. Савенков, А.В. Хуторской, И.Д. Чечель). С точки зрения С.Л. Белых (2006, 2008), В.И. Слободчикова (2006), исследовательская деятельность становится не просто актуальным трендом в образовательной сфере, она призвана выполнять одну из ключевых задач образования – формирования мыслительных структур научного типа, которые предполагают самостоятельность мышления, его творческую и научную рефлексию (Я.А. Пономарев).

Без тех или иных видов исследовательской деятельности невозможно достижение не только метапредметных и личностных результатов, но и предметных результатов, которые соответственно требованиям ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС СПОО включают в себя освоение как учебного предмета, так и умений специфических для данной предметной области и видов деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета. Преимущественная ориентация научно-исследовательской деятельности на личностные результаты и метапредметные в рамках обучения в вузе, в рамках школы претерпевает существенные изменения и отдельный компонент научного исследования – сама по себе исследовательская деятельность становится средством получения, в том числе и предметных знаний.

Мы понимаем при этом, какая сложная задача возлагается на плечи педагога, как в методическом, так и в организационном, и аналитическом плане. Почему эта задача так сложна? В настоящий момент времени специализированного обучения педагогов самостоятельной исследовательской деятельности в рамках вузовского обучения нет (хотя существует написание курсовых, дипломных работ, но здесь будущие педагоги сами занимают позицию обучающегося, и встать в рефлексивный анализ процесса руководства не является непосредственной задачей), в рамках работы в образовательном учреждении эта форма деятельности была не так давно не обязательной для всех, а значит, о системном формировании исследовательских компетенций педагогического состава говорить пока рано.

Если постараться рассмотреть подробно существующие определения и функции научного руководителя, то мы сталкиваемся с очень небольшим и нешироким выбором. В основном констатируются те или этапы, которые должен курировать (в некоторых случаях контролировать) научный руководитель. При этом в течение

ряда лет как в статьях многих преподавателей программы «Открытие», так и в публикациях других исследователей идет обсуждение методологии, принципов и этапов руководства исследованием, анализ возможных трудностей и проблемных зон руководства научно-исследовательскими работами школьников. Давайте проанализируем некоторые работы и отметим, что конкретно уже наработано и какие остались пока не разрешенные вопросы.

Так, в психолого-педагогической литературе присутствуют работы, посвященные теоретическим и практическим аспектам исследовательского поведения (С.Л. Белых, А.Н. Поддяков, А.И. Савенков), творческому саморазвитию в процессе исследовательской деятельности (Д.Б. Богоявленская), психологическим основам учебно-исследовательской деятельности учащихся (Ю.В. Громыко, И.А. Зимняя, В.С. Мухина, М.В. Пискунова, Т.Н. Счастливая, Е.А. Шашенкова). Представлены проблемы преемственности между школой и вузом, условия, обеспечивающие качество работ (Титова Л.Г., 2012).

Подробно рассмотрены этапы и механизмы организации исследования по отношению к разным предметным областям: по отношению к языкознанию (Шустина И.В., 2012), в естественных науках (Орлов В.Ю., Комарова И.П., 2010), которые с успехом могут быть перенесены и на другие отрасли знаний.

Существуют работы, в которых глубоко изучены такие аспекты организации научно-исследовательской деятельности школьников, как:

1. Обучение особенностям формулировки и выбора темы для юного исследователя (ресурсы, возможности, риски, неадекватности) выполнено в рамках публикаций Летиной Н.Н. (2012), Соболевой О.В. (2012), Букаревой Н.Ю. (2012).
2. Особенности организации семинарских занятий, способствующих сознанию принципов и закономерностей научно-исследовательской деятельности и формированию первичных навыков в ней (Алексеев В.П., Неменко Е.О.)
3. Авторская классификация типов юных исследователей Бухариной М.А., Легкова Н.В. (2012) дает возможность, сделав первичную диагностику, отнести к определенному типу обучающегося и адекватно этому типу построить организацию научного исследования. В последней работе появляются попытки анализа процесса соруководства, причем, с точки зрения авторов, чем больше соруководителей, тем лучше и для процесса написания работы и для его результата. При этом конкретные механизмы сотрудниче-

ства и организации взаимной деятельности детально не описаны, а являются пока индивидуальным ментальным опытом субъектов. На мой взгляд, такое многофакторное соруководство допустимо и действительно возможно при условии четкой организации соруководителей, одним, основным руководителем, не только ставящим перед собой узколокальные цели по написанию конкретной работы, но и четко знающим, какое место и значение этот процесс имеет в большем контексте – научной деятельности самих руководителей. Интересной будет ссылка в контексте нашего исследования на классификацию начинающих исследователей, сделанную Н.А. Логиновой (2000), выделившую типы на представлении о сочетании предметного и социально-коммуникативного мышления в процессах ученичества («наследник», «историк», «поклонник», «критик», «самозванец», «антиученик»). Причем, с точки зрения автора, не только «учитель» ищет «учеников», но и «ученики» не в меньшей мере выбирают «учителя». Вводится одно из ключевых понятий – общение с наставником, которое имеет судьбоносное значение: задает масштаб оценки личностей в науке, научных вкладов и достижений, определяет методологические позиции, эпистемологический стиль, приоритетные проблемы собственных исследований и в целом образ жизни в науке.

4. Сложности и трудности в организации научно-исследовательской деятельности и пути их преодоления. Это, на мой взгляд, самая привлекательная тематика для публикаций и самая широко представленная, что связано и с попыткой осмысления нового вида деятельности, и с желанием поделиться опытом разрешения проблемных ситуаций. Здесь представлены: анализ возможных страхов обучающихся и способы их преодоления (Ярош М.И., 2011), проблема мотивации на научное исследование (Страхова Н.В. (2011), Белых С.Л. (2006), Огородова Т.В., Медведева Ю.С. (2011). Данные, полученные Т.В. Огородовой и Ю.С. Медведевой (2011), говорят о том, что школьники, занимающиеся в программе «Открытие», тем больше имеют мотивацию на научно-исследовательскую деятельность, чем больше доверительного общения с научным руководителем, а у студентов высокая мотивация на научно-исследовательскую деятельность связана с проявлениями оригинальности и творческого отношения к профессии. При этом вышеуказанные авторы считают проблему мотивации на исследовательскую и научно-исследовательскую дея-

тельность у школьников важной проблемой и труднорешаемой и предлагают возможные причины отсутствия мотивации, способы мотивирования и возможные механизмы. Вместе с тем, в научных публикациях существует чуть ли не противоположная точка зрения на проблему мотивации к исследовательской деятельности, такие авторы, как Борзенко В.И., Обухов А.С. (2005), считают, что для разрешения вопросов мотивации школьников к учению более доступной выступает учебно-исследовательская деятельность, основной функцией которой и должно являться инициирование учеников к познанию мира, себя и себя в этом мире, и определяют исследовательскую деятельность учащихся как творческий процесс совместной деятельности двух субъектов (учителя и ученика) по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция между ними культурных ценностей, результатом которой является формирование мировоззрения (2005). При этом, с точки зрения мотивации педагога на исследовательскую деятельность авторы предлагают следующий прием: не придумывать и отработать методики и организационные формы в своей педагогической деятельности и зафиксировать их, а постоянно расшатывать и отвергать свои наработки, что способствует повышению собственного интереса к исследовательской деятельности. Внутренняя мотивация и интерес к проблеме исследования у педагога не менее значимы для развития исследовательской деятельности учащихся. Таким образом, если мы правильно толкуем точку зрения авторов, то надо мотивировать не на исследовательскую деятельность как таковую, а на учебную с помощью исследовательской.

На том, как решаются вопросы мотивации и целеполагания на научно-исследовательскую деятельность (один из видов трудностей в организации научно-исследовательской деятельности со школьниками) в секции «психология», остановимся немного подробнее ниже. Городская программа «Открытие» существует с 1993 года. Столько же существует и семинар по психологии. Сейчас ее деятельность координирует центр дополнительного образования детей «Открытие». Программа предполагает работу с группами старшеклассников города, проявляющих интерес и показывающих особые результаты в изучении отдельных дисциплин, ориентированными на интеллектуальную деятельность и научное творчество. Для эффективности и результативности деятельности сопровождения одаренных детей в рамках семинаров по психологии в программе «Открытие» в системе проводятся четыре блока мероприятий:

1. Системно-консолидирующие мероприятия (интеграция усилий различных структур, обеспечивающих программу развития одаренных детей).
2. Внутренние, системно-эпизодические мероприятия.
3. Поощрительно-мотивационные.
4. Итоговые, результативно-деятельностные.

Представляется целесообразным осветить организацию и проведение следующих типов мероприятий по психологическому направлению.

В блок № 1 входят системно-консолидирующие мероприятия (интеграция усилий различных структур, обеспечивающих программу развития одаренных детей):

1) *Научно-методическая помощь* психологам образовательных учреждений в традиционном виде работы с одаренными детьми – предметных неделях (в форме конкурсов, олимпиад, КВН, интеллектуальных игр и марафонов, заседаний клуба знатоков – сотрудничество с ОУ).

2) *Изучение особенностей одаренных детей* (ориентации одаренных учащихся на будущую профессию, продвижение их в процессе вузовского обучения, адаптация в профессии – сотрудничество с кафедрой педагогики и педагогической психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова).

3) *Работа с родителями одаренных детей*: совместная практическая деятельность одаренного ребенка, родителей и учителя. Поддержка и поощрение родителей талантливых детей.

4) *Заочные олимпиады* (мотивирование к индивидуальному участию). Сотрудничество с центром образования школьников «Олимп». Цель: интенсивное освоение новых психологических понятий, структурирование знаний, психотерапевтическая «самооценка».

5) *Консолидация усилий* научных руководителей программы «Открытие» и педагогов–психологов ОУ в работе с одаренными детьми (совместное научное руководство исследовательскими работами учащихся (научный руководитель и психолог–практик), научные консультации психологов города и области по вопросам работы с одаренными детьми.

6) *Помощь одаренным* учащимся в самореализации их творческой направленности: создание для ученика ситуации успеха и уверенности через индивидуальное обучение и воспитание. Создание

индивидуальной программы по развитию творческого потенциала талантливого ученика.

В блок № 2 входят внутренние, системно-эпизодические мероприятия: турниры, праздники, «психологические гостиные», вечера встреч с выпускниками. Благодаря этому достигаются следующие задачи:

- 1) Создается «поле» общения. Для детей очень важно оказаться среди «своих», поскольку часто в школах по месту жительства они не находят понимания среди сверстников.
- 2) Школьники из разных районов и школ получают доступ к уникальным возможностям образования, осуществляется возможность ознакомиться с успехами своих ровесников и результатами отсроченной деятельности (общение с выпускниками).
- 3) Организация занятий с учащимися по индивидуальной образовательной траектории.
- 4) Осуществление контроля управления развитием одаренных детей.

В блок № 3 входят итоговые, результативно-деятельностные мероприятия – конференции, представляющие собой конкурсы творческих работ школьников, которые могут иметь форму самостоятельных теоретических или экспериментальных исследований, программных продуктов или обзорных реферативных работ. Предпочтение при этом всегда отдается исследовательским работам. Сегодня участие возможно в двух конференциях одаренных школьников разного уровня: областного и российского.

В блок № 4 входят поощрительно-мотивационные мероприятия:

- 1) летние школы интенсивного обучения. Это очные 10–14-дневные занятия с победителями и призерами конференций, которые включают в себя лекционные и семинарские занятия по предметам, научно-популярные лекции, дополнительные занятия по интересам, культурную и спортивную программы, а также сдачу творческих мини-проектов по основным изучаемым предметам;
- 2) публикации в СМИ, ценные призы в рамках конференции, материальная поддержка талантливых и одаренных детей.

Таким образом, реализуя четыре блока мероприятий, создаются условия как для раскрытия, так и для развития с положительной динамикой признаков и свойств одаренности, и в результате целенаправленной деятельности формируются устойчивые личностные особенности, позволяющие сделать осознанный и обоснованный выбор как

сферы профессиональной деятельности, так и приоритетов гармоничного развития собственной личности. В настоящий период времени только этих мероприятий недостаточно не только для привлечения обучающихся к научно-исследовательской деятельности, но и для долгосрочной работы. В силу этого становится все более актуальной работа с другими участниками образовательного процесса, задействованными, или опосредованно влияющими, или содействующими данному процессу, в частности с педагогами.

О процессе соруководства и тем более о механизмах его реализации пока в научной литературе не так много публикаций. Это одна из причин выбора темы данной статьи. Вторая причина – практико-деятельностная: многие педагоги не желают быть соруководителями, находят множество причин отказа от взаимодействия с преподавателями вузов и другими педагогами, и если не удастся быть единственным руководителем, отказываются от этой формы сотрудничества даже в ущерб ребенку, которому необходимо развитие потенциальной исследовательской одаренности. Третья причина – это изменившиеся условия в современной системе образования, которые требуют особой консолидации усилий для достижения поставленных результатов как в системе школьного, так и вузовского образования.

Специфика организации исследовательской деятельности школьников требует не только контроля, но и соучастия, организации, непосредственной помощи, что требует соответствующих компетенций самого научного руководителя. В чем же конкретно могут быть эти компетенции соруководителя? Это, на наш взгляд, могут быть как минимум четыре компетенции, входящие в состав креативной компетентности по отношению к научному соруководству исследовательской деятельностью обучающихся:

1. Умение распределять функции на разных этапах руководства научно-исследовательскими работами учащихся.
2. Умение выделить ситуации, в которых возникает необходимость соруководства.
3. Способность надситуативного видения различных граней соруководства научно-исследовательской работой учащихся, умение выбирать приоритетную грань в соответствии с заданной ситуацией.
4. Возможность определять критерии результативности и эффективности научно-исследовательской деятельности и соруководства в ней.

Выделение компетенций, входящих в состав креативной компетентности по отношению к научному руководству исследовательской деятельностью обучающихся, было мною осуществлено, во-первых, на базе изучения и практического обобщения опыта различных преподавателей, в том числе собственного, и анализа необходимых составляющих для творческого процесса руководства, во-вторых, апробировано и представлено на практических и методологических семинарах, и в-третьих, оно согласуется и не противоречит выделенным другими авторами компетенциям, относящимся к креативной компетентности. Прежде чем перейти к детальному описанию каждой компетенции, нам необходимо ответить на несколько вопросов, дающих возможность целостно подойти к исследуемому феномену.

Во-первых, какие именно должны быть сформированы исследовательские умения у обучающихся и на что конкретно должны быть направлены соответствующие компетенции креативной компетентности? Во-вторых, существуют ли попытки в отечественной психолого-педагогической науке и практике определения креативной компетентности и ее структуры в области научного руководства и руководства исследовательскими работами школьников, студентов и т.п.? В-третьих, какое может быть соотношение между понятиями «креативность» и «компетентность»? В-четвертых, в чем суть компетенций, входящих в состав креативной компетентности по отношению к научному руководству исследовательской деятельностью обучающихся?

Для ответа на первый вопрос нам наиболее привлекательным показался подход Хуторского А.В. (2011), который считает, что введение компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для российской школы, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций. Исследовательские умения обучающихся входят в учебно-познавательные компетенции, являющиеся ключевыми, носящими надпредметный характер и включающими в себя совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, состоящей из элементов логической, методологической, общеучебной деятельности (способы организации целенаправленного, планирования, анализа, рефлексии, самооценки). По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками: добывания знаний непосредственно из окружающей

действительности, владения приемами учебно-познавательных проблем, действий в нестандартных ситуациях. В рамках этих компетенций определяются требования функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания. После ответа на первый из вопросов перед нами встает еще один закономерный вопрос: для того, чтобы сформировать исследовательские компетенции обучающихся, какими компетенциями в области научного руководства и соруководства должен обладать сам педагог и должны ли они носить креативный характер?

Не останавливаясь на всех подробностях понятийного аппарата компетентного подхода в профессиональном образовании (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков), вариантах подходов к креативности и творческим процессам личности как таковым (Д.Б. Богоявленская, О.М. Дьяченко, Ж. Пиаже, Я.А. Пономарев, Л.Г. Пузеп, О.К. Тихомиров, Е.Р. Торренс) и трактовке и пониманию креативной компетентности как их производной (А.М. Матюшкин, Л.М. Митина, В.Н. Дружинин, А.В. Карпов, М.М. Кашапов), попробуем выделить, какие подходы существуют в отечественной психолого-педагогической литературе к определению креативной компетентности и ее структуры в области научного руководства и соруководства исследовательскими работами, тем самым ответить на второй из вышеобозначенных вопросов.

Для определения соответствия между понятиями «компетенция» и «компетентность» воспользуемся определениями, которые позволяют понять суть данных конструктов. Итак, компетентность – качественная характеристика реализации человеком сформированных в образовательном процессе знаний, обобщенных способов деятельности, познавательных и практических умений, компетенций, отражающих способность (готовность) человека активно и творчески использовать полученное образование для решения лично и социально значимых образовательных и практических задач, эффективного достижения жизненных целей. Компетентность рассматривается как результат овладения соответствующей компетенцией – это сложное и многоуровневое образование. Структура включает три компонента: когнитивный (знание и понимание), поведенческий (практическое и оперативное применение знаний) и ценностный (ценности – органическая часть способа восприятия действительности и жизни с другими в социальном контек-

сте). Компетентность субъекта, таким образом, является результатом обучения и воспитания (образования). «Это приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи» (Шадриков В.Д., 2009). Компетенции – функциональные задачи, связанные с деятельностью, которые кто-то может успешно решать; являются системным проявлением знаний, умений, способностей и личностных качеств (В.Д. Шадриков), формируются на основе знаний, умений, способностей, личностных качеств, но сами эти знания и во многом не являются компетенциями, они выступают как условия для формирования компетенций; проявляются в поведении, деятельности человека, становятся его личностными качествами, свойствами – компетентностями, которые характеризуются и мотивационными, и смысловыми, и отношенческими, и регуляторными составляющими, наряду с когнитивными (знанием) и опытом (Зимняя И.А.).

Из вышесказанного следует, что для формирования креативной компетентности в области научного руководства и соруководства исследовательскими работами школьников необходимы и когнитивная составляющая (и она планомерно будет реализовываться в том числе в рамках данной публикации по отношению к четырем компетенциям), и поведенческая составляющая, которая в течение нескольких последних лет регулярно отрабатывается, с одной стороны, на практических мастер-классах и семинарах для педагогов российского сообщества в рамках ежегодных российских семинаров «Организация научно-исследовательской деятельности школьников», организуемых руководством программы «Открытие», где присутствуют представители более чем из 50 регионов Российской Федерации, а с другой – в рамках непосредственного соруководства научно-исследовательскими работами старшеклассников.

Интересен подход к структуре креативной компетентности преподавателя, занимающегося научно-исследовательской деятельностью, предложенный Ф.В. Шариповым (2010), который выделяет следующие качества (компетенции): способность к творчеству, к решению проблемных задач; изобретательность; гибкость и критичность ума, интуицию, самобытность и уверенность в себе; способность ставить и решать нестандартные задачи, способность к анализу, синтезу и комбинированию, способность к переносу опыта, способность предвидения и т.д.; эмоционально-образные качества: одухотворенность, эмоциональный подъем в творческих ситуациях; ассоциативность, воображение, фантазия, мечтательность, чувство новизны, чуткость к противоречи-

ям, способность к эмоциональному отклику (эмпатийность); обладание раскованностью мыслей, чувств и движений; проницательность, умение видеть знакомое в незнакомом; преодоление стереотипов; способность формулировать гипотезы, конструировать версии их доказательства; склонность к риску, стремление к свободе, способности к интеллектуальному труду. Кроме того, Ф.В. Шарипов указывает, что для успешности научно-исследовательской работы преподавателю (ученому) необходимо помимо научной одаренности обладать еще и известными чертами личности. К ним относятся энтузиазм по отношению к своей работе и ее задачам; прилежание – способность к продолжительному и усидчивому труду; дисциплинированность; способность к критике и самокритике; умение ладить с людьми. Креативная компетентность преподавателя обеспечивает эффективную научно-исследовательскую работу, систематическое совершенствование содержания и методов обучения, накопление плодотворной научной и учебной информации, систематическое изучение, анализ и оценку учебно-познавательной деятельности и поведения студентов.

У И.Е. Бряковой (2008) из всех обозначенных автором критериев уровня сформированности креативной компетентности в научно-методической области (филологическая направленность) для нашей публикации, имеющей отношение к организации исследовательской деятельности, наиболее интересными являются: стремление к саморазвитию через профессионально-творческую деятельность; способность к определению творческой задачи для успешного осуществления собственной методической деятельности; владение методическим инструментарием развития литературно-творческих способностей учеников; способность научить учеников создавать свой художественный и публицистический текст; способность к уверенным и эффективным действиям в ситуации неопределенности.

А.М. Давтян (2006) предлагает формировать креативную компетентность у школьников в условиях школьного дополнительного образования, при этом представляет креативную компетентность учащихся как «теоретическую и практическую готовность действовать творчески в различных ситуациях. Личностные образования, включающие в себя систему обобщенных знаний, умений и навыков, обладающих свойством широкого переноса, педагогическую эрудицию в той или иной области, а также теоретическую и практическую готовность эффективно действовать в этой области».

А.В. Леонтович (2001, 2006) выделяет специфические функции исследовательской деятельности учащихся в зависимости от вида или

ступени образования: в дошкольном образовании и начальной школе – сохранение исследовательского поведения учащихся как средства развития познавательного интереса и становления мотивации к учебной деятельности; в основной школе – развитие у учащихся способности самостоятельно ставить и достигать цели в учебной деятельности на основе применения элементов исследовательской деятельности в рамках предметов учебного плана; в старшей школе – развитие исследовательской компетентности и предпрофессиональных навыков как основы профильного обучения.

Здесь мы в рамках ответа на второй вопрос планомерно подходим к третьему из обозначенных вопросов и для этого воспользуемся некоторыми наработками Особова И.П. (2011), который на основе анализа современной психолого-педагогической литературы устанавливает некоторые виды соотношений креативности и компетентности в аспекте вузовской подготовки будущего специалиста педагогического профиля, рассматривает ключевые педагогические компетентности и параметры педагогической креативности и делает попытку соотнесения понятий «креативность» и «компетентность», и получает тезисы, подходящие для научного размышления в контексте данной работы, попробуем их проанализировать.

Первый тезис. Установлено, что при решении творческих задач важное значение имеет «готовность» знаний к их применению и их реконструкции, мобильность интеллекта (Т.А. Барышева, Ю.А. Жигалов, М.А. Холодная), для чего необходимо развитие осознанной компетентности личности в области творческой деятельности (теории и технологии) и освоение так называемых ключевых компетентностей (М.А. Холодная). При этом бессознательная компетентность возникает за счет приобретения спонтанного творческого опыта, осознанная – за счет способности к кодированию собственного опыта. Я считаю, что из этих двух посылок можно сделать как минимум следующие выводы: для формирования креативной компетентности необходимо постоянное решение задач (профессиональных), в том числе педагогических проблемных ситуаций, которые должны оцениваться субъектом деятельности как творческие (в противном случае не будет готовности к применению знаний и их творческой вариации), процесс и результат решения в дальнейшем должны подвергаться рефлексивному анализу и дальнейшему поиску новых способов решения, т.е. постоянному саморазвитию в области творчества. Прделанное описание позволяет с высокой точностью соотнести его с описание ситуативного и надситуативного видов профессионального педагогического мышления, разрабатываемого в Ярославской психологической школе под руковод-

ством М.М. Кашапова (М.В. Башкин, Т.Г. Киселева, Е.В. Коточигова, Т.В. Огородова, Ю.В. Пошехонова, С.А. Томчук).

Второй тезис. Отношения компетентности и креативности оцениваются некоторыми авторами как вероятностные: с одной стороны, чем больше знает человек, тем более разнообразными подходами он может овладеть при решении новых задач, с другой стороны, знания могут ограничивать стремление человека к разрушению стереотипных моделей, к поиску новых путей решения (В.Н. Введенский, Е.П. Ильин, Р. Мертон, А.В. Морозов, М.А. Холодная). Здесь мы можем сделать гипотетическое предположение, что диалектическое единство связи креативности и компетентности дает возможность существовать более разветвленной и глубокой структуре креативной компетентности, содержащей внутри себя противоположные сферы и имеющей в себе неиссякаемую возможность развиваться постоянно самой внутри себя. Здесь уместна будет аналогия с исследованиями Томчук С.А. (2012), которая, рассматривая понятие внутриличностного конфликта, указывает (основываясь на проведенном эксперименте), что по мере профессионализации внутриличностный конфликт усиливается и это дает основу для творческих, надситуативных решений. Томчук С.А. установлено, что в структуре внутренней конфликтности учителей с высоким уровнем таковой имеются две противоположных сферы, которые характеризуют личность как с положительной стороны (самоценность, саморукводство, самоуверенность), так и с негативной (самообвинение, закрытость). В структуре внутренней конфликтности учителей с низкой конфликтностью отсутствуют противоположные сферы, присутствует разобщенность и неустойчивость связей в выявленной структуре.

Итак, проделанный нами теоретический анализ позволяет заключить, что креативная компетентность научного руководителя (и руководителя в том числе) исследовательскими работами включает в себя: личностные особенности, включающие умение строить коммуникацию с учетом особенностей обучающегося, уверенность в себе, целеустремленность, трудолюбие, надситуативность мышления и умение воспринимать и быть готовым воспринять любую проблемную ситуацию как творческую возможность, знание теории и технологии в области творческой деятельности, замотивированность на постоянное освоение нового в исследовательской деятельности, реконструкцию старых стереотипов исследования с учетом новых возможностей. С учетом теоретического анализа сделанного выше, а также практического обобщения опыта различных преподавателей (руководящих исследовательскими работами школьников в рамках программы «Открытие»), в том числе

собственного, для ответа на четвертый вопрос остановимся подробнее на каждой из предложенных нами компетенций и рассмотрим их.

1. Первая компетенция – Умение распределять функции на разных этапах руководства научно-исследовательскими работами учащихся.

В общем смысле слова соруководство – это руководство научно-исследовательскими работами двумя или более руководителями. Следует сделать примечание, что выделение нами руководителя и соруководителя с их конкретными функциями и заданными параметрами является не статичным, а динамичным процессом. При взаимной договоренности и появлении новых возможностей и альтернатив может быть взаимообмен, дополнение или исключение некоторых функций ввиду специфики той или иной работы.

Таблица 1

Руководство и соруководство: возможности творческого альянса (распределение функций на разных этапах руководства научно-исследовательскими работами учащихся)

Этапы работы	Основной руководитель (ученый, исследователь)	Соруководитель (профессионал-практик)
<i>Мотивация на деятельность</i>	Запуск «драйва», полимотивирование (а зачем это надо?), выбор оптимальных «ресурсных зон»	Системное сопровождение сохранения и укрепления мотивации, поиск различных «ресурсных зон»
<i>Определение темы исследования, целей, задач, методов</i>	Оценка актуальности темы, новизны, научно грамотная формулировка основной идеи	Оценка обоснованности и практическая значимость темы, подбор оптимальных методов
<i>Организация и проведение исследования</i>	Определение объема выборки, структурных характеристик, прогнозирование «рисков»	Непосредственная помощь в проведении (этапах) исследования, корректировка «рисков»
<i>Обработка полученных результатов</i>	Помощь в создании сводных таблиц, схем, структур, обучение вторичной математико-статистической обработке	Непосредственная помощь в проведении первичной математической обработки, обучении технологии обработки по ключу тестовых заданий

<i>Интерпретация результатов, формулировка выводов</i>	Выделение ключевых идей интерпретации в соответствии с гипотезами исследования, помощь в формулировке выводов в соответствии с целями и задачами	Обучение основам интерпретации данных, выделение основных результатов, полученных в ходе исследования
<i>Подготовка к выступлению и защите работы</i>	Ознакомление с общей структурой презентации, с «классическими» исследовательскими вопросами, прогнозирование возможных вопросов по теме, редактирование текста выступления	Обучение ответам на вопросы, техническая помощь и моральная поддержка при оформлении презентации, репетиция выступления

Анализируя деятельность соруководства с позиции создания условия для формирования группы ключевых компетенций обучающихся (в соответствии с классификацией Хуторского А.В. (2011), мы можем говорить, что закладываются основы для:

- ценностно-смысловых компетенций (связанных с ценностными ориентирами ученика, способностью осознавать свою роль и предназначение);
- учебно-познавательных компетенций (способы организации целенаправленного, планирования, анализа, рефлексии, самооценки);
- информационных компетенций (навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире, владение современными средствами информации (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир и т.п.) и информационными технологиями (аудио-, видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет). Поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача;
- коммуникативных компетенций (знание способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями);
- компетенций личностного самосовершенствования (направленных на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки).

II. Вторая компетенция – Умение выделить ситуации, в которых возникает необходимость соруководства

Но все ли так просто в процессе соруководства, как кажется на первый взгляд? После рассмотрения некоторых методических аспектов соруководства и возможность их выполнения, не всегда оценивается вся обстановка в целом. Ведь кроме двух руководителей и обучающегося есть еще множество граней самого научного исследования. С моей точки зрения, особо следует выделить ситуации (анализ практических случаев), в которых возникает необходимость соруководства:

1. Ситуации, связанные с особенностями тем и целей некоторых работ:

а. Новизна, теоретическая и практическая неразработанность тем научно-исследовательских работ (темы, обусловленные изменениями в образовательной, социально-экономической, политической сферах и т.д.).

б. Предельная конкретность темы, узкая специализация, где требуется дополнительная консультация профессионала.

2. *Ситуации, связанные с личностными особенностями обучающихся*, раскрытие внутреннего потенциала ребенка (чрезмерная тревожность, неуверенность в себе при наличии высокого интеллекта, аналитических способностей и исследовательских компетенций). В этом случае дополнительные усилия по созданию индивидуальной траектории развития обучающегося со стороны не одного, а нескольких педагогов обеспечивают комплексное воздействие и позволяют компенсировать, сгладить противоречивые отношения между рациональной и эмоциональной сферами старшеклассника.

3. *Ситуации, связанные с возрастными особенностями обучающихся*. В подростковом возрасте, поскольку ведущей деятельностью является общение, исследовательские работы пишутся в том числе и «за компанию», и «выпадение» одного из членов компании приводит к резкому снижению мотивации у оставшихся начинающих исследователей. В результате от научного руководителя требуется охват большего количества обучающихся в единицу времени, большой объем и широта деятельности, и не всегда тайм-менеджмент позволяет решить эти вопросы, – один из эффективных вариантов – соруководство.

4. *Ситуации, связанные с профессиональным развитием научных руководителей*:

а. Потребность в творчестве, сотрудничестве, поиск новых идей, потребность в обмене опытом.

б. Недостаток умений и навыков организации научно-исследовательской деятельности у обучаемых при высокой мотивации на данный вид деятельности.

Указанные группы ситуаций, конечно, не исчерпывают всех возможностей и причин деятельности соруководства, но зато позволяют принять конструктивное решение о необходимости или отсутствии таковой в отношении научно-исследовательского партнерства в деятельности соруководства.

III. Третья компетенция – Способность надситуативного видения различных граней соруководства научно-исследовательской работой учащихся, умение выбирать приоритетную грань в соответствии с заданной ситуацией.

Как и в любом деле, соруководство имеет разные грани, связанные с положительными и отрицательными компонентами деятельности. О них более подробно в таблице 2.

Таблица 2

Различные грани соруководства научно-исследовательской работой учащихся

Положительные стороны	Отрицательные стороны
<ol style="list-style-type: none">1. Увеличение широты/глубины/спектра исследуемых проблем.2. Изменение объема/количества выпускаемых работ.3. Отработка компонентов технологии подготовки исследовательских работ обучающихся.4. Взаимообмен опытом научно-исследовательской деятельности, расширение когнитивной сложности, повышения профессиональной компетентности, поиск новых ресурсов для творчества.5. Мотивация на участие в конкурсах профессионального мастерства с целью ретрансляции опыта работы	<ol style="list-style-type: none">1. Сложности в выборе соруководителя (учет личностных особенностей обучающегося, профессиональной ориентации педагога, параметров совместимости и срабатываемости).2. Трудность оценки вклада каждого руководителя (администрацией).3. Несогласованность действий руководителей может дезорганизовать деятельность обучающегося.4. Ключевые этапы написания исследовательской работы требуют дополнительных «затрат» по координации совместной деятельности, сопряжены с высоким эмоциональным напряжением, особенно на завершающих этапах (научный руководитель вуза не всегда способен обеспечить эту функцию в полной мере)

IV. Четвертая компетенция – Выбор критериев результативности и эффективности научно-исследовательской деятельности и руководства в ней

Вопрос о критериях результативности и эффективности деятельности – один из самых сложных и плохо проработанных вопросов. При этом вопрос критериев важен как для оценки продукта образовательной деятельности, так и для дальнейшей мотивации руководителя на данный вид деятельности (чем шире, вариативней и конкретней критерии, тем легче отследить результат в разных направлениях). При этом, на мой взгляд, поскольку в написании научно-исследовательской работы участвуют как минимум два (при руководстве – три) субъекта, то критерии могут быть рассмотрены в трех направлениях: эффективность и результативность для начинающего исследователя (обучающегося), для научного руководителя и для диады руководитель – обучающийся (молодой исследователь). Если мы в дихотомичной шкале (да – нет) отметим наличие или отсутствие у себя данных критериев по отношению к конкретному году, ученику, то сможем выделить для себя точки профессионального роста в организации исследовательской деятельности школьников. Таким образом, эти критерии могут быть рассмотрены как анкета по выявлению ресурсных зон в руководстве научно-исследовательскими работами старшеклассников.

Критерии эффективности и результативности для начинающего исследователя (обучающегося)

1. Уровень личных достижений: написание работы (не писал – попробовал написать), завершение научно-исследовательской деятельности (написал от начала до конца, освоил процесс).
2. Посещаемость консультаций с научным руководителем и динамика продуктивности исследовательской деятельности учащегося в течение года (равномерность – неравномерность, творчество – исполнительность, ответственность – попустительство).
3. Выход на презентацию работы на различных уровнях (участие).
4. Готовность к участию в конкурсном движении (выступление и участие в конкурсах и конференциях начинает рассматриваться как самостоятельный вид деятельности, а не только этап научно-исследовательской работы).

5. Победа в конкурсном движении различных уровней.
6. Долгосрочная мотивация на исследовательскую деятельность (написание работы в течение нескольких лет, выбор соответствующего факультета).
7. Формирование мотивации на научно-исследовательскую деятельность (публикации, новые собственные идеи).

Критерии эффективности и результативности для диады руководитель – обучающийся (молодой исследователь)

1. Эффективность межличностного общения (уровень достижения в общении со сверстниками и взрослыми, изменившийся в ходе проведения и написания исследовательской работы). Почему этот критерий вообще можно рассматривать как критерий некоторой эффективности? Общение – это ведущая форма деятельности для подросткового (со сверстниками) и юношеского (со взрослыми) возраста. Именно в ведущей деятельности происходят те новообразования, благодаря которым развивается и формируется личность. При всей камерности самого исследования (постановки целей, задач, выдвижения гипотез), где общение происходит в основном между руководителем и обучающимся, сам процесс проведения исследования, получения результатов, интерпретации данных, формулировки выводов и конечной защиты работы связан с различными субъектами, и от умения конструктивно взаимодействовать с ними зависит трудность или легкость написания исследовательской работы.
2. Преобразования (положительные) в эмоционально-волевой сфере (удовлетворенность деятельностью, хорошее самочувствие при внешнем отрицательном результате, позитивный настрой на осуществление деятельности).
3. Увеличение когнитивной составляющей мышления (повышение степени информированности, научной грамотности обучающегося).
4. Структурирование мотивационно-поведенческого компонента личности (активность индивида, направленная на преобразование ситуации, преобразование внешней мотивации на исследовательскую деятельность во внутреннюю, освоение субъективно новых стратегий и способов осуществления исследования).

Критерии эффективности и результативности для научного руководителя

1. Организация научным руководителем тьюторской или наставнической деятельности экс-обучаемых данного руководителя (сопровождение более опытными менее опытными).
2. Показатели эффективности научно-исследовательской деятельности (объективные показатели достижений, побед на различных уровнях: школьном, районном, областном, российском – грамоты, дипломы, ценные подарки).
3. Привлечение родителей начинающих исследователей к сотрудничеству через просвещение и мотивацию на развитие одаренности детей в исследовательской деятельности.
4. Соруководство исследовательской деятельности школьников и совместная научно-исследовательская деятельность непосредственно руководителей и соруководителей (курирование исследовательских работ детей, научные публикации с авторами).
5. Интегративная работа с администраторами ОУ по кооперации усилий и сопровождению одаренных детей (научно-методическая помощь в написании программ, сопровождение участия в конкурсах администраторов, развитие творческого мышления у завучей).

Рассмотрев компетенции, необходимые для соруководства, а именно: умение распределять функции на разных этапах руководства научно-исследовательскими работами учащихся, умение выделить ситуации, в которых возникает необходимость соруководства, способность надситуативного видения различных граней соруководства научно-исследовательской работой учащихся, умение выбирать приоритетную грань в соответствии с заданной ситуацией и возможность определять критерии результативности и эффективности научно-исследовательской деятельности и соруководства в ней – мы можем говорить о том, что это новый вид деятельности, который в настоящий период времени является больше приятной неожиданностью, чем закономерностью, но имеет за собой большое будущее, позволяющее достигать в единстве предметные, метапредметные и личностные результаты образования. Постаравшись последовательно ответить на четыре основных вопроса, касающихся направленности составляющих креативной компетентности, выделения структуры креативной компетентности в области научного руководства и соруководства исследовательскими работами школьников, определения возможных вариантов соотношения между понятиями «креатив-

ность» и «компетентность», и определения существенных характеристик креативной компетентности, мы смогли очертить отправные точки в исследуемом конструкте и можем в настоящий период времени наметить перспективу дальнейших исследований.

4.3. Методические алгоритмы содействия развитию креативной компетентности педагогов через создание системы выявления и сопровождения одаренных обучающихся в школе¹⁶

В условиях модернизации российской системы образования появляется потребность в формировании и постоянном развитии творческой личности, способной осуществлять нестандартное и вместе с тем адаптивное поведение, в силу чего последние десятилетия придают первостепенное значение укреплению интеллектуального и творческого потенциала России как стратегического ресурса. В системе образования это касается различных участников образовательного процесса: обучающихся, педагогов, администрации. По отношению к обучающимся Совет Европы принял Постановление № 1248 по работе с одаренными детьми (1994), в котором, в частности, говорится: «Ни одна страна не может позволить себе роскошь расточать таланты, а отсутствие своевременного выявления интеллектуального и другого потенциала иначе как расточением человеческих ресурсов названо быть не может... Одаренным детям должны быть предоставлены условия образования, позволяющие в полной мере реализовать их возможности для их собственного блага и на благо всего общества». Социальный заказ общества на развитие творчески одаренных личностей в нашей стране получил отражение, в частности, в президентской программе «Дети России», включающей раздел «Одаренные дети», «Национальной доктрине образования РФ», президентской инициативе «Наша новая школа». Во всех этих документах развитие способностей, одаренности личности ставится в качестве одной из приоритетных задач. Раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей составляет одну из главных проблем совершенствования системы образования, а развитие системы работы с одаренными обучающимися – одна из главных задач современной педагогической науки и образовательной практики в условиях модернизации российского образования. В условиях становящейся и развивающейся одаренности личность

¹⁶ Авторы данной главы: И.В. Серафимович, Е.М. Бькова. Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00739а.

предельно реализует себя, свою индивидуальность, свою духовную сущность (Д.Б. Богоявленская, 2005, А.В. Венгер, 1995, А.Э. Симановский, 2006). Важно то, что, создавая ценности различного рода, такой человек влияет на культуру в целом, обогащает ее познавательные, эстетические, нравственные потенциалы (В.Д. Шадриков, 2006). Содержание и формы организации образования должны быть условием развития у обучающихся способностей к творческой деятельности, нетрадиционному решению проблем, умения прогнозировать последствия своих действий, гибко менять стратегию и тактику поведения и деятельности с учетом возникающих изменений. Но кто же будет развивать одаренных обучающихся, кто будет привносить новые формы и методы в процесс обучения и воспитания? Конечно, ключевая роль принадлежит конкретному исполнителю, основному инициатору и конечному эксперту в рамках учебно-воспитательного процесса и результатов творческой деятельности. А значит, тем педагогам, которые будут содействовать и сопровождать процесс развития одаренности, требуются внешние и внутренние условия для самореализации и профессионального развития, для качественного выполнения тех задач, которые ставит перед ними общество. В последнее время в силу изменения основного вектора образовательной системы (от знаний к компетенциям обучающихся) к уровню профессиональной компетентности педагогов предъявляются требования, среди которых в качестве ключевых выделяется креативная компетентность.

В отечественной науке исследования проблемы организации психолого-педагогического сопровождения одаренных детей как необходимого условия развития их потенциальных способностей и природных дарований проводили ученые (М.К. Акимова, 1988, М.М. Безруких, 2007, Е.С. Белова, 1998, В.А. Крутецкий, 1976, Н.С. Лейтес, 1996, А.В. Леонтович, 2011, А.М. Матюшкин, 1986, А.В. Хуторской, 2000, Е.И. Щербанова, 2004, В.С. Юркевич, 1996.)

При этом существуют противоречия между высокой востребованностью работы с одаренными детьми и недостаточной подготовкой (методической, практико-деятельностной) педагогического состава, работающего с детьми, имеющими различную потенциальную одаренность.

Для преодоления данных противоречий и были поставлены три основные задачи: во-первых, разработка программы работы с обучающимися, имеющими высокий интеллектуальный, творческий и учебно-познавательный потенциал, основной задачей которой является реализация проекта системы выявления, развития и сопровождения

одаренных обучающихся в школе. Во-вторых, оказание содействия развитию креативной компетентности педагогов. В-третьих, аргументация высказанной позиции: развивая одаренность обучающихся, развивается креативная компетентность педагога.

Для ответа на первый пункт, т.е. при разработке программы работы с обучающимися, имеющими высокий интеллектуальный, творческий и учебно-познавательный потенциал, нам вначале предстояло выделить существенное в понятиях «система» и «сопровождение». Рассмотрим некоторые определения «системы». Так, система может пониматься как совокупность элементов, находящихся в определенных отношениях друг с другом и со средой (Л. фон Берталанфи, 1969), объективное единство закономерно связанных друг с другом предметов, явлений, а также знаний о природе и обществе (Большая Советская Энциклопедия, 1956), нечто целое, представляющее собой единство закономерно расположенных и находящихся в определенной связи частей (С.И. Ожегов, 2003), совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих элементов (ISO 9000: 2000, 1999), идущий процесс; набор имеющих данные свойства параметров, которыми являются вход, процесс, выход, управление через обратную связь и ограничение, и набор связей между параметрами и их свойствами (Оптнер С.Л., 2003), перечень переменных, обеспечивающих однозначность преобразования. (Эшби У.Р., 1962), то, что приобрело целостность и форму в результате постоянного взаимодействия частей (Сенге П., 2009), (от греч. – целое, составленное из частей; соединение) – множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство (Большая Советская Энциклопедия, 1976). Таким образом, мы считаем, что в понятие системы вкладывается как минимум набор элементов, их определенное отношение друг с другом, являющееся динамичным процессом, целостность, которая не сводится к сумме частей (элементов).

Перейдем к рассмотрению некоторых определений «сопровождения»: такой вид помощи ребенку, его семье и педагогам, в основе которой сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор варианта решения актуальной проблемы (Е.И. Казакова, 1997), *особый вид помощи ребенку, его родителям, педагогам в разрешении сложных проблем, связанных со становлением подрастающего человека* (Рекомендации Российско-фламандской конференции, 2001), система комплексной работы психологов, педагогов и других специалистов, цель которой – помочь ребенку сделать осознанный

жизненный выбор на всех этапах его жизненного пути, процесс обеспечения помощи детям в развитии за счет объединения разрозненных усилий специалистов (психологов, валеологов, социальных педагогов, педагогов-дефектологов), работающих в системе образования, метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора (Л.М. Шипицына, 2000). Как видим, сопровождение понимается очень многогранно: и как особый вид помощи, как метод, как система, как процесс и как технология.

Мы считаем и предлагаем авторскую трактовку системы сопровождения одаренного ребенка, которая может заключаться в объединении на уровне школы разрозненных усилий, во-первых, разных специалистов (психологов, валеологов, социальных педагогов), во-вторых, различных служб и ведомств, работающих в системе образования разных уровней (дополнительное, высшее) и направленности (муниципальных служб психолого-медико-социального сопровождения), в-третьих, родителей (законных представителей), а также всего психолого-педагогического коллектива учреждения, где обучается данный ребенок (администрации, классных руководителей, социального педагога, психолога, медицинских работников).

В настоящий период назрела необходимость создания программы работы школы, целью которой является создание комплексных условий для формирования и развития, сопровождения обучения, психолого-педагогической поддержки одаренных детей, их становления, самореализации и профессионального самоопределения. Здесь мы намерены представить такие компоненты программы, как ключевые задачи, ведущие методологические подходы в работе с одаренными детьми современной педагогики и психологии, принципы обучения одаренных, формы и методы работы с одаренными, основные элементы системы сопровождения развития одаренных детей, система шагов по выявлению, развитию и сопровождению одаренных обучающихся в школе.

В качестве ключевых задач мы выделяем следующие:

1. Способствовать обеспечению работы с одаренными детьми (научно-методическое, нормативно-правовое и психологическое).
2. Внедрить разработку индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в практику работы школы.
3. Организовать систему психолого-педагогического сопровождения педагогов и родителей по обучению работе с одаренными, психолого-педагогической поддержке.

4. Организовать систематическую работу научно-исследовательского общества обучающихся (предметных кружков, клубов, студий творческого развития обучающихся и др.).

5. Расширить возможность для участия одаренных и способных школьников в городских, областных, всероссийских олимпиадах, конференциях, творческих конкурсах, соревнованиях, выставках и др.

В основу программы положены ведущие методологические подходы в работе с одаренными детьми современной педагогики и психологии:

1. *Системный подход* (А.А. Богданова, 1989, П.А. Флоренского, 1991, Л.С. Выготского, 1997) рассматривает все компоненты в тесной взаимосвязи друг с другом; выявляет единство взаимосвязи всех компонентов педагогической системы (целей, задач, содержания, принципов, форм, методов, условий и требований); выделяет общие свойства и характеристики отдельных компонентов.

2. *Личностный подход* (В.С. Библер, 1991, Ш. Амонашвили, 1993) утверждает представление о сущности человека как личности; ориентирует организацию педагогического процесса на личность как цель, результат и критерий эффективности; требует признания уникальности личности, права на свободу и уважение; использует опору на естественный процесс развития творческого потенциала, саморазвития личности.

3. *Деятельностный подход* (Л.С. Выготский, 1982, А.Н. Леонтьев, 1999, С.Л. Рубинштейн, 1955, П.Я. Гальперин, 1957, Л.Г. Петерсон, 2007 и др.) утверждает представление о деятельности как об основе, средстве и главном условии развития и формирования личности; ориентирует личность на организацию творческого труда как наиболее эффективное преобразование окружающего мира; позволяет определить наиболее оптимальные условия развития личности в процессе деятельности.

4. *Культурологический подход* (Платон, 1972, М.М. Бахтин, 1979, В.С. Библер, 1988, Л.С. Выготский, 1957, М.С. Каган, 1989, Н.Е. Щуркова, 1993 и др.) требует рассмотрения проблемы в сравнении с аналогичными процессами в истории отечественной и зарубежной педагогики, с позиций изменений в современной культуре предусматривает ориентацию на социальные и культурные требования к формированию и развитию личности.

Реализация этих методологических подходов позволяет определить основные способы решения проблем при работе с одаренными детьми, осуществлять планирование и прогнозирование деятельности.

В федеральной целевой программе «Одаренные дети» выделены следующие *принципы обучения одаренных*, как и вообще всех детей школьного возраста:

- *принцип развивающего и воспитывающего обучения*. Этот принцип означает, что цели, содержание и методы обучения должны способствовать не только усвоению знаний и умений, но и познавательному развитию, а также воспитанию личностных качеств учащихся;

- *принцип индивидуализации и дифференциации обучения*. Он состоит в том, что цели, содержание и процесс обучения должны как можно более полно учитывать индивидуальные и типологические особенности учащихся. Реализация этого принципа особенно важна при обучении одаренных детей, у которых индивидуальные различия выражены в яркой и уникальной форме;

- *принцип учета возрастных возможностей*. Этот принцип предполагает соответствие содержания образования и методов обучения специфическим особенностям одаренных учащихся на разных возрастных этапах, поскольку их более высокие возможности могут легко провоцировать завышение уровней трудности обучения, что может привести к отрицательным последствиям.

Формы и методы работы с одаренными.

Различные формы работы с одаренными детьми решают ряд задач.

Групповые и индивидуальные занятия с одаренными обучающимися решают следующие задачи: учет индивидуальных возможностей обучающихся, повышение степени самостоятельности, расширение познавательных возможностей, формирование навыков исследовательской, творческой и проектной деятельности.

Научно-практические конференции решают следующие задачи: развитие умений и навыков самостоятельного приобретения знаний на основе работы с научно-популярной, учебной и справочной литературой, обобщение и систематизация знаний по учебным предметам, формирование информационной культуры учащихся.

Предметная неделя, проектная неделя решают следующие задачи: представление широкого спектра форм внеурочной деятельности, повышение мотивации учеников к изучению образовательной области, развитие творческих способностей учащихся, социальная адаптация обучающихся.

Научное общество обучающихся решает следующие задачи: привлечение учащихся к исследовательской, творческой и проектной

деятельности, формирование аналитического и критического мышления обучающихся в процессе творческого поиска и выполнения исследований.

В качестве основных элементов системы сопровождения развития одаренных детей мы выделяем следующие:

1. *Дифференциация обучения* – создание разнообразных условий обучения для различных групп с целью учета особенностей их контингента (Г.К. Селевко, 1996). Одним из основных видов дифференциации (разделения) является индивидуальное обучение.

2. *Индивидуализация обучения* – организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями обучающихся (Г.К. Селевко, 1996). Она обладает возможностью вызывать у школьников положительные эмоции, благоприятно влиять на их отношение к учебной работе. Индивидуализация обучения обеспечивается через индивидуальный образовательный маршрут, основанный на развитии учеников с учетом индивидуальных скоростей движения.

3. *Вариативное обучение* – разветвленная система разнообразных видов дифференциации учебного процесса, предоставляющая ребенку максимальные возможности для выбора и удовлетворения его интересов и развития способностей (Г.К. Селевко, 1998).

4. *Воспитывающая среда* – совокупность окружающих ребенка обстоятельств, социально ценностных, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру (Н.Е. Щуркова, 1998). Важной концептуальной особенностью учебно-воспитательного процесса школы является перенос акцентов с получения знаний школьником на развитие личности обучающегося.

5. *Развивающая среда* – это определенным образом упорядоченное образовательное пространство, в котором осуществляется развивающее обучение.

В центре развивающей среды стоит образовательное учреждение, работающее в режиме развития и имеющее своей целью процесс становления личности ребенка, раскрытие его индивидуальных возможностей, формирования познавательной активности.

6. *Сотрудничество с родителями*. Система работы школы позволяет родителям стать не только заказчиками, но и субъектами образовательного процесса.

7. *Психолого-педагогическое сопровождение*. Грамотно выстроенное психолого-педагогическое обеспечение способствует созданию

благоприятных условий для индивидуального развития и нравственного формирования личности обучающихся.

8. *Специальным образом подготовленные педагогические кадры.* Учитель, работающий с одаренными детьми, должен обладать следующими характеристиками:

- высокая профессиональная компетентность и увлеченность своим делом;
- способность к экспериментальной, научной и творческой деятельности;
- постоянное самосовершенствование;
- владение современными образовательными технологиями развития;
- высокий уровень психологической подготовки.

Система шагов по выявлению, развитию и сопровождению одаренных обучающихся в школе

Одаренные обучающиеся, как никакая другая группа детей, наиболее подвержены различным воздействиям, влияние которых при соответствующих личностных особенностях может разрушать компоненты психологического здоровья (тревожность, эмоциональность, креативность и т.д.). Зачастую одаренные дети в рамках образовательного учреждения включены в самые разнообразные мероприятия, где требуется интеграция интеллектуальных, эмоциональных и физических ресурсов организма. Какие же действия педагогического коллектива позволят минимизировать факторы, отрицательно влияющие на сохранение и укрепление здоровья группы одаренных детей?

Первый шаг – это формирование знаниевой компетентности педагогического коллектива в вопросах одаренности.

Анализ научной литературы по проблеме одаренности различной направленности позволил нам отметить те существенные моменты, которые могут быть отправной точкой в понимании сущности основных терминов и понятий. Так, к настоящему времени:

во-первых, отчасти исследована природа одаренности (Д. Векслер, 1955, Д. Миллер, 1960, К. Прибрам, 1975);

во-вторых, определена сущность понятий «одаренность», «детская одаренность», выявлены специфические особенности одаренного ребенка (Д.Б. Богоявленская, 2005, Ю.З. Гильбух, 1990, Э.А. Голубева, 2005, Н.С. Лейтес, 1977, А.М. Матюшкина, 1989, Ф. Монкс, 1992, В.И. Панов, 1998);

в-третьих, рассмотрены фундаментальные проблемы структуры и природы способностей, условий их развития (Б.Г. Ананьев, 1962, В.А. Крутецкий, 1972, А.Н. Леонтьев, 1959, К.К. Платонов, 1972, Б.М. Теплов, 1961, В.Д. Шадриков, 1983);

в-четвертых, обосновано значение общих способностей как основы развития способностей специальных (Б.Г. Ананьев, 1956). Изучена структура конкретных способностей (В.А. Крутецкий, 1976, Б.М. Теплов, 1961);

в-пятых, выявлены общие закономерности развития одаренности (Л.С. Выготский, 1997, В.Н. Дружинин, 1996, И.С. Лейтес, 1977, Р. Стенберг, 1985, Дж. Фримэн, 1996, Дж. Гилфорд, 1965, П. Торренс, 1980);

в-шестых, предприняты попытки классификации видов одаренности и создания моделей одаренности (Ф. Монкс, 1992, К. Хеллер, 1995).

Значительный интерес для нашей работы имеют труды, в которых раскрываются вопросы практического решения проблемы (Ю.Д. Бабаева, 2007, А.М. Магюшкин, 1984, И.М. Никольская, 2008, В.А. Орлов, 2006, В.И. Панов, 2007, Л.В. Попова, 1995, А.И. Савенков, 2006, Т.В. Хромова, 2001, Е.Л. Яковлева, 1996 В.А. Ясвин, 2001).

Одаренность представляет интерес как для исследователей, так и для общества в целом: именно достижения одаренных, талантливых людей вносят вклад в человеческую культуру, а одаренные дети составляют, таким образом, потенциал человеческого развития.

В «Рабочей концепции одаренности» (1998) выделяют следующие виды одаренности:

- в практической деятельности, в частности, одаренность в ремеслах, спортивную и организационную;
- в познавательной деятельности – интеллектуальную одаренность различных видов в зависимости от предметного содержания деятельности (одаренность в области естественных и гуманитарных наук, интеллектуальных игр и др.);
- в художественно-эстетической деятельности – хореографическую, сценическую, литературно-поэтическую, изобразительную и музыкальную одаренность;
- в коммуникативной деятельности – лидерскую и аттрактивную одаренность;
- в духовно-ценностной деятельности – одаренность, которая проявляется в создании новых духовных ценностей и служении людям.

Формирование знаниевой компетентности педагогического коллектива в вопросах одаренности обучающихся осуществлялось в рамках методологических семинаров, педагогических советов, семинаров по обмену опытом работы с одаренными детьми и круглых столов с приглашением специалистов муниципальных служб города и ученых, работающих над изучением одаренности детей, участия педагогов в работе вебинаров. Содействие развитию креативной компетентности осуществлялось в рамках тренингов, проводимых преподавателями вузов, участия педагогов в профессиональных конкурсах интеллектуальной и творческой направленности, организации школьных праздников совместно с обучающимися.

Второй шаг – это осведомленность в приоритетных социальных задачах и требованиях заказчиков (родителей) в отношении развития тех или иных видов и форм одаренности.

Создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей, реализация их потенциальных возможностей является одной из приоритетных социальных задач. Основными заказчиками выступают родители. Для них важно, чтобы школа дала не только прочные знания их детям, но и выявила, раскрыла и развила способности детей, их одаренность. Сегодня родители к школе предъявляют высокие требования:

- Школа должна давать современное образование (человек не только знающий, но и человек умеющий).
- В школе уважают личность ребенка, с ним занимаются не только на уроках, но и в системе дополнительного образования (потребность в творческой, саморазвивающейся личности, способной, реализуя свои личностные индивидуальные запросы, решать проблемы общества – «развивая себя, развиваешь общество»).
- Это школа, где хорошо учат по всем предметам, а по окончании дети легко поступают в вузы (выпускник способен работать с реалиями современного информационного общества).

Работа с одаренными и способными детьми, их поиск, выявление и развитие являются одним из важных аспектов деятельности школы.

Третий шаг – это учет имеющихся традиций и анализ исходного состояния в школе. Школа № 37 впервые открыла двери для своих первых учеников в 1935 году. До 1954 года была женской школой, затем имела политехнический профиль. В 1962 году в школе введено углубленное изучение английского языка. С 1991 года английский язык изучается с первого класса по 11 класс, с седьмого класса – второй ино-

странный язык (французский или немецкий). За 75 лет школа выпустила 4074 ученика, из них 108 человек награждены золотыми медалями, 242 – серебряными медалями. В школе работают два заслуженных учителя, более 10 учителей имеют звание «Отличник образования», имеют значок «Почетный работник общего образования», награждены Почетными грамотами Министерства образования и науки.

Одним из традиционных направлений работы школы является развитие интеллектуальных способностей обучающихся. Ежегодно проводятся предметные олимпиады, недели, интеллектуальные марафоны, работают предметные кружки, организовано сопровождение проектных и исследовательских работ по литературе, истории, физике, химии, английскому языку. Обучающиеся школы являются активными участниками и победителями городского фестиваля на английском и немецком языках «Мы вместе», международного конкурса по программе обмена для старшеклассников FLEX. С 1996 года между школой и центром по обучению иностранцев английскому языку в городе-побратиме Эксетер в Великобритании установлены тесные взаимоотношения, в рамках которых обучающиеся и учителя школы ежегодно выезжают в г. Эксетер. С 2010 года установлены дружественные связи с ГутэнбергшULE, г. Висбаден, Германия. Начался обмен школьниками и реализация естественно-научного проекта по использованию нанотехнологий.

Обучающиеся школы активно участвуют и занимают призовые места в международных, всероссийских, областных и городских конкурсах, фестивалях, соревнованиях: международном фестивале «Мир в детских ладонях» в Болгарии, международном математическом конкурсе-игре «Кенгуру», всероссийских конкурсах «Русский медвежонок – языкознание для всех», «Британский бульдог» (по английскому языку), «КИТ – компьютеры, информатика, технологии», игре-конкурсе по истории мировой художественной культуры «Золотое Руно», всероссийских телекоммуникационных олимпиадах, областном фестивале молодежного творчества «Годы молодые». Школьники являются неоднократными победителями областного открытого чемпионата интеллектуальных игр школьников «Команда года» по русскому языку и литературе, областного конкурса исследовательских краеведческих работ обучающихся – участников всероссийского туристско-краеведческого движения «Отечество», городского фестиваля ученических спектаклей «Играем в театр», телекоммуникационных проектов по физике, химии, биологии и многих других. Ежегодно на

общешкольном празднике «The best» администрация школы чувствует более 10% школьников, их наставников и родителей победителей городских, областных и всероссийских конкурсов, олимпиад, фестивалей, смотров.

Однако эта работа недостаточно скоординирована и, следовательно, недостаточно эффективна. До сих пор не создана система специальной подготовки педагогов, работающих с одаренными детьми, программа психолого-педагогического просвещения родителей по вопросам детской одаренности. В школе не разработана система поощрения и стимулирования детей для занятия исследовательской деятельностью. И эти факторы послужили, в том числе, основой для создания системы выявления, развития и сопровождения одаренных обучающихся в школе и комплекса мер по оказанию содействия развитию креативной компетентности педагогов.

Анализ участия обучающихся школы в различных конкурсах, смотрах, школьных, городских и областных олимпиадах показывает, что в коллективе имеется довольно значительная категория одаренных детей. Вместе с тем, как отмечалось на методических семинарах, возможности и способности творческих учащихся не всегда в полной мере удается реализовать. Таким образом, в школе есть одаренные дети и педагоги, способные с ними работать, современная база, но отсутствует механизм взаимодействия для более успешной работы. Сложность заключается и в специфике работы с одаренными детьми.

Четвертый шаг – это определение стратегий работы с одаренными детьми.

Оптимальный результат в работе с одаренными детьми достигается при одновременно существующем изменении содержания учебных программ, методов обучения и сочетании основных стратегий развития: вертикального и горизонтального обогащения: вертикальное обогащение предполагает быстрое продвижение к познавательным высшим уровням в области избранного предмета; горизонтальное обогащение направлено на расширение изучаемой области знаний. Одаренный ребенок не продвигается быстрее, а получает дополнительный материал, большие возможности развития мышления и креативности, развивает умение работать самостоятельно. Стратегия обогащения включает несколько направлений: расширение кругозора знаний об окружающем мире, самопознание, углубление знаний, развитие инструментария получения знаний. Обогащение обучения специально направлено на развитие творческого мышления. Учебный материал, применяемый

педагогами в работе с одаренными детьми, соответствует следующим требованиям: научность, расширенный объем, практическая направленность, соответствие разнообразию интересов учащихся, дискуссионное содержание.

Пятый шаг – это обоснование и реализация основных видов сопровождения в образовательном учреждении.

В качестве одного из компонентов креативной компетентности можно рассматривать умение педагога эффективно сопровождать в учебно-воспитательном процессе одаренных детей. Сопровождение одаренного ребенка, обеспечивающее его развитие в условиях образовательного процесса, помогает педагогу находить у себя точки роста и развития и определять перспективы самосовершенствования. Для удобства восприятия материала и понимания сущности нашей идеи мы предлагаем нижеуказанный материал рассмотреть в форме таблицы, виды креативных компетенций, развивающиеся у педагога, реализующего данный вид сопровождения, некоторые мероприятия, способствующие развитию данных компетенций у педагога. Виды компетенций креативной компетентности мы заимствовали из исследований Ф.В. Шарипова (2010) и упорядочили их в соответствии с видами сопровождения.

Таблица №1

Соотношение видов сопровождения одаренного ребенка и креативных компетенций педагога

Вид сопровождения	Сущность и функции сопровождения	Виды креативных компетенций, развивающиеся у педагога, реализующего данный вид сопровождения	Мероприятия, способствующие развитию данных компетенций
Научное	Направлено на представление наибольшего количества возможностей для участия в различных конкурсах, олимпиадах	Гибкость и критичность ума, уверенность в себе; способность ставить и решать нестандартные задачи, способность к анализу, синтезу и комбинированию, способность к переносу опыта, способность предвидения и т.д.;	Проведение круглых столов, практических семинаров, методических совещаний, вебинаров по вопросам обучения, совместной деятельности, обмена опытом работы совместно с преподавателями вузов и центров дополнительного обра-

	и других мероприятиях, позволяющих реализовать свои творческие способности, а также общаться с «реальными сверстниками» и специалистами в данных областях знания	проницательность, умение видеть знакомое в незнакомом; преодоление стереотипов; способность формулировать гипотезы, конструировать версии их доказательства; склонность к риску	зования. Участие обучающихся и учителей в ежегодных олимпиадах, проектах, научно-практических конференциях различного уровня для школьников и студентов. Организация районных, городских конкурсов и проектов
Психолого-педагогическое	Обеспечивает создание подсистемы социально-психологического сопровождения одаренных детей	Эмоционально-образные качества: одухотворенность, эмоциональный подъем в творческих ситуациях; ассоциативность, воображение, фантазия, мечтательность, чуткость к противоречиям, способность к эмоциональному отклику (эмпатийность); преодоление стереотипов	Проведение консультативной, разъяснительной работы с одаренными детьми, их родителями. Проведение мероприятий, социальных акций, позволяющих каждому ребенку показать свой талант сверстникам. Организация работы групп психологической поддержки одаренным детям, стимулирование волонтерского движения по отношению к различным видам потенциальной одаренности
Общественно значимое (воспитательное)	Направлено на предоставление возможностей развития детей с различными видами одаренности (например, организационными, способностями к межличностному общению)	Способность к творчеству, способность ставить и решать нестандартные задачи, способность к переносу опыта, способность предвидения и т.д.; обладание раскованностью мыслей, чувств и движений; стремление к свободе	Проведение мероприятий, создающих ситуации успеха для каждого обучающегося, межвозрастного взаимодействия. Побуждение обучающихся на участие в городских социальных акциях и проектах и организацию подобных акций в рамках школы

<p>Научно-методическое и образовательное</p>	<p>Осуществляет апробацию и внедрение методических разработок в психолого-педагогическую практику, поиск и внедрение наиболее эффективных технологий работы с одаренными детьми. Организация разнообразных конкурсов, олимпиад, интеллектуальных марафонов, конференций</p>	<p>Изобретательность; способность ставить и решать нестандартные задачи, способность к анализу, синтезу и комбинированию, способность к переносу опыта, способность предвидения; способность формулировать гипотезы, конструировать версии их доказательства</p>	<p>Проведение уроков и внеурочной работы с использованием нетрадиционных форм, исследовательского и проектного методов обучения. Инициирование и сопровождение самостоятельного написания сценариев мероприятий интеллектуальной и творческой направленности. Представление опыта работы по организации мероприятий проведено на семинарах для педагогов города</p>
<p>Социально-экономическое</p>	<p>Осуществляет поддержку одаренности через организацию конкурса «Ученик года»</p>	<p>Способность к творчеству, к решению проблемных задач; изобретательность; гибкость и критичность ума, интуиция, самобытность и уверенность в себе; эмоциональный подъем в творческих ситуациях; ассоциативность, воображение, фантазия, чуткость к противоречиям, способность к эмоциональному отклику (эмпатийность)</p>	<p>Организация мероприятия демонстрации достижений и чествования обучающихся, их родителей и педагогов, победителей и призеров конкурсов, олимпиад городского и выше уровней</p>
<p>Здоровьесберегающее</p>	<p>Предусматривает учет возможностей обучающегося, согласование и</p>	<p>Способность к решению проблемных задач; изобретательность; преодоление стереотипов</p>	<p>Организация учебно-воспитательного процесса с использованием индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.</p>

	варьирование различной нагрузки на одаренного ребенка в зависимости от индивидуальных возможностей, создание индивидуальной траектории развития		
--	---	--	--

В рамках каждого вида сопровождения предусматривается реализация следующих направлений работы.

Координационное направление:

- организация работы всего коллектива школы;
- интеграция в рамках данного направления деятельности начальной, основной и средней школы, учреждений дополнительного образования;
- обеспечение нормативно-правовой базы;
- ресурсное обеспечение;
- контроль и анализ деятельности.

Кадровое направление:

- определение критериев эффективности педагогической работы с одаренными детьми;
- повышение квалификации через систему тематических семинаров, обобщение опыта педагогов;
- оказание информационной, методической помощи педагогам;
- создание творческой группы учителей, работающих с одаренными детьми;
- создание условий для отработки и применения новых педагогических технологий.

Развивающее направление:

- создание образовательной среды для развития одаренных детей;
- организация школьного научного общества «Формула успеха», клуба интернациональной дружбы;
- создание условий для участия одаренных детей в олимпиадах, конференциях и других интеллектуально-творческих мероприятиях разного уровня;

- обеспечение материально-технической базы;
- создание системы психологического сопровождения одаренных детей;
- использование информационно-коммуникационных технологий.

Информационное направление:

- привлечение внимания педагогической общественности;
- информационная поддержка педагогов, работающих с одаренными детьми;
- функционирование стенда «Ими гордится школа»;
- организация работы библиотеки;
- создание банка образовательных программ, диагностических и методических материалов;
- психологическое и педагогическое сопровождение родителей одаренного ребенка;
- совместная практическая деятельность одаренного ребенка и родителей; поддержка и поощрение родителей одаренных детей.

Шестой шаг – оказание содействия развитию креативной компетентности педагогов.

Для школы, ее педагогического коллектива задача построения эффективной системы сопровождения одаренных детей выходит на первый план. Создание программы выявления и сопровождения развития одаренных детей требует соответственной программы для педагогического коллектива. Мы в работе с педагогами ставим цель – содействие развитию креативной компетентности учителя через создание системы выявления и сопровождения развития потенциально одаренных обучающихся в школе.

Деятельность современного педагога сегодня не ограничивается только передачей знаний обучающимся и «натаскиванием» их на все виды деятельности. Сфера деятельности педагога расширяется в связи с изменяющимися целями образования, образ педагога приобретает характер универсального специалиста, которому необходимо выступать в роли тьютора, научного консультанта, творца, готового работать инновационно, следовательно, – креативно. Креативная компетентность становится ключевой в профессиональной деятельности учителя, так как современной школе необходим преподаватель-профессионал, педагог и ученый, отличающийся способностью к творческой деятельности, педагогическим инновациям. Современному учителю необходимо

быть не просто носителем совокупности знаний и способов их передачи, его деятельность должна быть ориентирована на развитие личности ученика и саморазвитие в процессе субъект-субъектного взаимодействия. Воспитание творчески активной личности, способной к самостоятельному принятию решений в ситуации выбора, способствует эффективному саморазвитию и профессионально-личностной самореализации.

На сегодняшний день компетентностный подход является ведущим при организации обучения в связи с потребностью владения обучающимися и выпускниками школы не отдельными знаниями, умениями и навыками, а способностью использовать их для эффективных и продуктивных действий в различных ситуациях, достигая при этом высокого уровня личностного и профессионального развития и опыта. Компетентностный подход разрабатывался такими учеными, как В.И. Байденко, Т.А. Барышева, А.А. Вербицкий, В.Н. Введенский, Ю.В. Громько, А.М. Давтян, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, И.П. Особов, Б.А. Оспанова, И. Сагдуллаев, Н.Ф. Талызина, А. Ташбулатова, А.В. Хуторской, В. Д. Шадриков, Р.Х. Шакуров, А.И. Щербаков. Особое значение для понимания термина «компетентность» представляет мнение А.В. Хуторского, который указывает на то, что компетентность – уже состоявшееся качество личности: совокупность качеств личности (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере (А.В. Хуторской, 2002). Изучив работы Б.Г. Ананьева (1969), Д.Б. Богоявленской (1983), Л.С. Выготского (1992), Э. де Боно (1997), можно утверждать, что только творческий учитель сможет эффективно организовать пространство творческой деятельности для своих учеников.

Обратимся к понятию «креативный» (от лат. creation – созидание). В многочисленных определениях креативность понимается как способность. Так, креативность определяется как способность к творчеству (J.P. Guilford); способность отказываться от стереотипных способов мышления (R.M. Simpson, J.P. Guilford, Э.Торренс); способность привносить нечто новое в опыт (F. Barron); способность порождать оригинальные идеи в условиях разрешения или постановки новых проблем (M.A. Wollach); способность проявлять свою творческую сущность через проблематизацию привычных, хорошо знакомых ситуаций (К. Роджерс); способность к продуктивному изменению и созданию качественно нового (В.Н. Козленко); способность не просто к

высшему уровню выполнения любой деятельности, но к ее преобразованию и развитию (Д.Б. Богоявленская); интегративная способность, вбирающая в себя целые системы взаимосвязанных способностей–элементов (А.В. Хуторской) и др. Однако в большей степени креативность рассматривается как способность к творчеству и называется «творческие способности».

В.Н. Дружинин (1999) считает, что креативность является свойством, которое актуализируется лишь тогда, когда это позволяет окружающая среда. Для формирования креативности необходимы следующие условия:

1. Отсутствие образца регламентированного поведения.
2. Наличие позитивного образца творческого поведения.
3. Создание условий для подражания творческому поведению.
4. Социальное подкрепление творческого поведения.

Л.Б. Ермолаева-Томина (1995, 2003) определила пять важнейших характеристик креативности:

1. Наличие интеллектуальной, творческой инициативы, способность выходить за рамки задач и требований непосредственной действительности.

2. Способность к широким обобщениям явлений, не связанных между собой наглядной, очевидной категориальной связью.

3. Беглость мышления, определяющаяся богатством и разнообразием идей, ассоциаций, возникающих по поводу даже самого незначительного стимула.

4. Гибкость мышления – способность переходить достаточно быстро от одной категории к другой, от одного способа решения к другому.

5. Оригинальность мышления – самостоятельность, необычность, остроумность решения.

В ходе исследования дивергентного мышления Дж. Гилфорд (1965, 2006) остановился на таких параметрах креативности:

1. Беглость мысли – количество идей, возникающих за некоторую единицу времени.

2. Гибкость мысли – способность переключаться с одной идеи на другую.

3. Оригинальность – способность производить идеи, отличающиеся от общепринятых.

4. Любознательность – чувствительность к проблемам, к окружающим ситуациям.

5. Способность к разработке гипотезы. Гипотеза – это смелая идея, которая потом нуждается в обстоятельной эмпирической проверке.

6. Иррелевантность – то есть логическая независимость реакций от стимулов.

Рассмотрев сущность понятий «компетентность» и «креативность», можно представить понятие «креативная компетентность».

Под креативной компетентностью понимается «свойство личности, явление многофакторное, объединяющее мотивационный, когнитивный, операциональный, аксиологический, рефлексивный компоненты, обуславливающие умение продуктивно решать профессиональные задачи, достигая при этом максимальной эффективности, результативности, успешности» (Брякова И.Е., 2008). В данном определении автор ограничивается конкретным результатом (решение профессиональных задач), содержательно понимая под креативностью умение продуктивно решать задачи, оговаривая при этом, что креативность – это способность (компетентность) к творчеству, создание нового и генерирование оригинальных идей (креативность).

Как подчеркивает А.В. Морозов (2004), «педагогическая креативность предполагает наличие у преподавателя высокого уровня компетентности в межличностном восприятии, межличностной коммуникации, межличностном взаимодействии». Творческие решения учителя основываются на взаимоотношении интеллектуальной и педагогической креативности: при высоком уровне креативности он «не только адекватнее приспосабливается к различным инновационным образовательным системам, но и сам активно участвует в их формировании, разработке и внедрении в педагогическую практику».

Н.Ф. Вишнякова (2003) определяет стратегию креативной психопедагогике как сотворчество в поисковой практике и коммуникативной рефлексии, замечая, что сотворчество способствует преодолению стереотипов, раскрытию творческого потенциала каждой личности.

Таким образом, появление понятия «креативная компетентность» обусловлено социальным заказом и подразумевает теоретическое и практическое обоснования данного педагогического явления. Креативная компетентность учителя обеспечивает эффективную педагогическую и научно-исследовательскую работу, в том числе с обучающимися, совершенствование методов обучения, накопление плодотворной научной и учебной информации, систематическое изучение, анализ и оценку учебно-познавательной деятельности и поведения обучающихся.

По мнению Е.Н. Пономаревой (2010), к учителю, обладающему креативной компетентностью, способному работать с одаренными детьми, предъявляются следующие требования:

учитель обладает качествами:

- инновационного стиля мышления;
- способностью творчески подходить к конструированию учебного процесса в зависимости от конкретной ситуации;
- стремится к освоению новых методов и технологий;

учитель знает:

- современные теории творчества и подходы к его развитию;

учитель умеет:

- использовать методы развития креативности;
- поощрять творчество и работу воображения;
- побуждать к самостоятельному поиску решения нестандартных задач;
- стимулировать развитие умственных процессов высшего уровня.

Для выполнения и достижения вышеуказанных требований мы предлагаем рассматривать систему содействия формированию и развитию креативной компетентности педагога, состоящую из следующих комплексов:

1. Комплекс содействия развитию креативной компетенции педагогов через социальное партнерство с вузами города, системами дополнительного профессионального образования, структурами подготовки и переподготовки педагогических кадров.
2. Комплекс саморазвития.
3. Комплекс специальной профессиональной подготовки основам креативной компетентности, осуществляемый по заказу школы ведущими специалистами, учеными и практиками в данной области.

Рассмотрим первый комплекс подробнее. Содействовать развитию компетентностей педагогов позволяет совместная деятельность, осуществляемая в рамках социального партнерства, призванного интегрировать имеющиеся культурно-образовательные, социально-экономические, общественные ресурсы, которая становится благоприятной средой для развития личности ребенка. Наиболее активными партнерами являются:

- Ведущие вузы города (непосредственный, опосредованный и интернет-контент, партнерская поддержка, преподавание и обучение научным сообществом педагогов и заинтересованных обу-

чающихся, повышающая мотивацию и эффективность профессионального самоопределения).

- Родительское сообщество (актив).
- Лучшие педагоги и психологи города (победители и лауреаты профессиональных конкурсов): партнерство, кураторство, обмен опытом, обеспечение непрерывного командообразования внутри педагогического и ученического сообществ.
- Молодежные общественные организации, ведущие СМИ (распространение опыта, расширение и повышение компетенций обучающихся за счет дополнительных возможностей, развитие лидерских способностей).

Третий комплекс специальной профессиональной подготовки основам креативной компетентности, осуществляемый по заказу школы ведущими специалистами, учеными и практиками в данной области, основывается на модели Л.М. Митиной (1997). Одним из возможных вариантов разработки стратегии сопровождения профессионального развития педагога как непрерывного процесса самопроектирования личности может стать разработанная Л.М. Митиной модель создания условий для трансформации педагогической деятельности, которая предполагает в своей реализации четыре этапа: подготовка, осознание, переоценка и действие. На всех этапах работа строится таким образом, чтобы активизировать мыслительную деятельность учителей. При этом можно использовать проблемные ситуации, при которых педагог: сравнивает сложившийся образ себя с тем, как он открывается в групповой работе, обнаруживает возможности новых взглядов на профессиональную деятельность, принятие других педагогических решений, открывает возможности саморазвития, профессионального самосовершенствования.

1 этап – подготовка: в течение учебного года проводится психодиагностика учителей, позволяющая условно разделить их на три группы: *не желающих* внедрять инновационные технологии в образовательный процесс, *сомневающийся* и *готовых* и уже пробующих внедрять новые методы работы в своей педагогической деятельности.

2 этап – осознание: так как учителя демонстрируют достаточно высокий уровень психологической информированности, необходимо создание проблемных ситуаций, связанных с осознанием тенденций развития современного образования, а также необходимости изменения самой стратегии преобразования образовательной среды на гуманистической основе.

3 этап – переоценка: включение педагогов в активные формы взаимодействия в ходе дискуссий, тренингов, деловых игр. Для этого во время каникул для педагогов организованы психолого-педагогические семинары и тренинги.

4 этап – действие: предоставление педагогам возможности разрабатывать и реализовывать новые формы педагогической деятельности.

Принципы, на которых строится программа, следующие:

- активизация профессионального мышления в процессе решения педагогических задач разного уровня,
- активизация исследовательской и творческой позиции педагога,
- осознание правильного поведения при помощи различных форм обратной связи,
- вариативность решения проблем,
- преобразование профессионального образа мира педагога.

В течение нескольких лет в том числе по вышеуказанной технологии педагогический коллектив школы проходил обучение в Центре корпоративного обучения и консультирования ЯрГУ им. П.Г. Демидова (руководитель Клоева Н.В.). Ниже будет представлен вариант практической наработки педагогов (обобщенной И.В. Серафимович, Н.В. Москаленко (2010)), формирующий и развивающий когнитивную и деятельностную составляющие креативной компетентности, в частности в области дифференцированного подхода к обучающимся с разным типом модальности.

Таблица 2

Реализация когнитивной и поведенческой составляющих креативной компетентности (творческий дифференцированный подход к обучающимся с разным типом модальности) – практические наработки педагогов (обобщенные И.В. Серафимович, Н.В. Москаленко (2010))

Компоненты (структурные составляющие педагогической деятельности/тип модальности)	Кинестетики (К.)	Аудиалы (А.)	Визуалы (В.)
---	------------------	--------------	--------------

<p>Общие рекомендации по общению с разными типами модальностей</p>	<p>Используя жесты, прикосновения и типичную для них медленную скорость мыслительных процессов; помнить, что кинестетики обучаются посредством мышечной памяти; чем больше преувеличения, тем лучше для запоминания; позволять им проигрывать в ролях части вашей информации</p>	<p>Используя вариации голоса (громкость, паузы, высоту), отражая телом ритм речи (особенно головой) со скоростью, характерной для этого типа восприятия</p>	<p>Используя слова, описывающие цвет, размер, форму, местоположение; выделяя цветом различные пункты или аспекты содержания; записывая действия, используя схемы, таблицы, наглядные пособия и др.</p>
<p>Как давать домашнее задание (д/з)</p>	<p>1. Попросить проверить наличие записи в дневнике у класса (соседа по парте). 2. Подготовить карточки с д/з и попросить воспроизвести на доске</p>	<p>1. Громко и четко проговорить д/з. 2. Спросить: «Кто может повторить д/з?» и попросить перефразировать задание. 3. Давать д/з с проговариванием плана действий: «Откройте дневник и запишите...»</p>	<p>1. Попросить выйти к доске и написать д/з для всех на доске, затем переписать к себе в тетрадь</p>
<p>Как концентрировать (привлечь) внимание</p>	<p>1. Проведение на уроке физкультминутки. 2. Непроизвольное привлечение внимания: игры, примеры из жизни, анекдоты, положить руку на плечо</p>	<p>1. Изменять интонацию и тембр голоса. 2. Уважительно обращаться к ученику. Называть по имени. 3. Сообщить о важности выполняемого задания. 4. Говорить «Внимание», привлечь внимание к необходимому легким постукиванием по столу или доске</p>	<p>1. Использование наглядного материала (схемы, таблицы, рисунки, демонстрации, презентации)</p>

<p>Как вызывать к доске</p>	<p>1. Уважительно обращаться к ученику. Называть по имени. 2. Жестом пригласить ученика к доске. Использовать пространство класса - ходить по классу для сокращения дистанции с учеником. 3. Вызывать к доске с конкретным заданием. Дать в руку указку, карту, мел и проговорить задание</p>	<p>1. Обращаться по имени к ученику. 2. Проговорить задание, которое нужно ему выполнить. 3. Можно дать несколько секунд, чтобы ученик мог посмотреть на задание (в учебник, в тетрадь) перед ответом. Это снизит тревогу, позволит ученику «собраться с мыслями»</p>	<p>1. Использовать жесты (взмах рукой «проходи к доске»), мимику и пантомимику (например, улыбку) для поддержки, поощрения или наказания</p>
<p>Как контролировать усвоенное</p>	<p>1. Ограничивать время. 2. Давать задания, которые позволят подойти к выполнению творчески</p>	<p>1. Обращаться по имени к ученику. 2. Попросить сделать вывод в конце урока. 3. Можно специально допускать ошибки и нужно, чтобы ученики эти ошибки заметили</p>	<p>1. Давать письменные задания (тесты, карточки). 2. Попросить выделить ключевые моменты</p>
<p>При выполнении заданий</p>	<p>1. Не заставлять сидеть долгое время ребенка К. неподвижно; ему необходима моторная разрядка (сходить за мелом, журналом, писать на доске). 2. Иногда позволять ребенку К. «ерзать на стуле», крутить что-нибудь в руках - запоминание материала у него легче происходит во время движения. Решение заданий может происходить во время движения</p>	<p>1. Не делать замечания, когда ребенок А. в процессе запоминания издает звуки, шевелит губами – это помогает ему легче справиться с заданием</p>	<p>1. Разрешить ребенку В. иметь под рукой листок (можно ему дать листок), на котором он в процессе осмысления и запоминания материала может чертить, штриховать, рисовать</p>

<p>Как поощрять (реакция педагога на хорошо выполненное задание)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Прикосновение - похвала. 2. Записать в дневнике благодарность, похвалу для передачи родителям. 3. Можно заготовить грамоту и вручать при проверке задания. 4. Попросить класс похлопать ученику К., который справился с заданием. 5. Пожать руку. 6. Использовать сравнение новых достижений с результатами предыдущей деятельности («сравнение с самим собой») 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обращение по имени. 2. Похвалить и проговорить одновременно положительные и отрицательные стороны: «Вот это... у тебя очень хорошо, а это -..., еще надо подтянуть...» 3. Я-высказывания: «Я так рад за тебя» 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Похвала. 2. Можно сделать яркую запись в дневнике. 3. Ставить отметки ярко и крупно. 4. Демонстрировать реакцию через мимику и пантомимику, дублировать словесные высказывания, по возможности эмоциональным подтекстом. 5. Учитывать, что В. ориентированы на оценки других (презентация его в обществе). 6. Важно В. показывать, как он продвигается в своей успеваемости (по предмету), в своем развитии
<p>Как наказывать (реакция педагога на невыполненную деятельность)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Анализировать задание, невыполненную работу с позиции: сначала что получилось, а затем недостатки. 2. Во время анализа работы, задания спросить, в чем именно ему нужна помощь, а что он сможет сделать сам. 3. Использовать слова его модальности (попытайся, сможешь, сосредоточься) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Изменить интонацию, обратиться по имени, повторить задание, разобрать возможные способы решения. 2. Пригласить на консультацию, где можно проговорить с учеником достоинства и недостатки его работы. Предложить свою помощь разъяснить то, что не понял или не услышал ученик 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Замечания в дневнике. 2. Можно заменить одно задание другим (составить план выполнения). 3. Использовать жесты и мимику в адрес ученика (например, погрозить пальцем)

		3. Составить план ответа, основываясь на ответах других учеников. 4. Показать эмоциональную реакцию через слова	
--	--	--	--

Кроме вышеуказанного, было еще несколько занятий, включающих такие темы:

1. Занятие 1. Поведенческий компонент креативной компетентности: креативная компетенция в умении активно слушать собеседника в процессе общения.
2. Занятия 2, 3. Креативная компетенция в умении надситуативно мыслить и воспринимать любую проблемную ситуацию как творческую возможность, которую мы рассматривали как стрессоустойчивость и собственно креативную надситуативность.

Занятие 1. Поведенческий компонент креативной компетентности: креативная компетенция в умении активно слушать собеседника в процессе общения.

Цель занятия: формирование гибкости, вариативности изобретательности как компетенций креативной компетентности в процессе освоения приемов активного слушания.

Умение слушать особенно важно в общении. Слушание – активный процесс, т.к. мы делим с говорящим ответственность за общение и его результаты и для слушания необходимы определенные навыки. Активное слушание делится на рефлексивное и нерефлексивное. Последнее предполагает внимательное молчание и поддержку типа «да», «угу», повторение в виде эха. Рефлексивное слушание подразумевает использование следующих четырех приемов (Андреева Г.М., Атватер И., Рождерс К.).

Выяснение (уточнение) – обращение к говорящему за уточнениями, в основном посредством вопросов открытого типа, т.е. чтобы они не приводили к однозначным вариантам ответов типа «да – нет». Примеры: «Повторите, пожалуйста, еще раз»; «Что вы хотите этим сказать?»; «В чем состоит проблема?».

Парфразирование – переформулирование, т.е. повторение говорящему его же сообщения, но другими словами. Используется для уточнения своего понимания того, что сказал собеседник. Переформулирование можно начинать следующими словами: «Как я вас понял...»; «По вашему мнению...», «Иными словами, вы считаете...».

Отражение чувств – отражение слушателем чувств, выраженных говорящим, его установок и эмоционального состояния. Отражение чувств позволяет собеседникам лучше осознать свои эмоциональные состояния. При отражении чувств следует обращать внимание на: употребляемые слова, выражающие чувства; невербальные проявления (жесты, позы и интонацию); собственные ощущения, которые бы возникли на месте говорящего. Вступительные фразы могут быть следующими: «Мне кажется, вы чувствуете...», «Вероятно, вы ощущаете...», «Вы несколько расстроены, огорчены» и т.д.

Резюмирование – подытоживание основных идей и чувств говорящего. Помогает соединить фрагменты разговора в единое целое, дает уверенность говорящему в точном восприятии сообщения, помогает понять говорящему, насколько точно он сумел сформулировать свою мысль. Типичные фразы: «Вашими основными идеями, как я понял, являются...», «Подводя итог сказанному...».

Практические задания:

1. Упражнение 1. «Реальная просьба». Цель: отработка навыков перепаразирования и выяснения. Содержание: попросить оппонента о выполнении несложного дела (например, попросить одноразовую салфетку, ручку или карандаш, пересест в другое место и т.п.).

2. Упражнение 2. «Яркие эмоции – ярко передать». Цель: отработка навыков резюмирования (у одного оппонента) и отражения чувств (у другого оппонента). Содержание: описать самое эмоционально яркое воспоминание в первые годы профессиональной деятельности при общении с другими людьми.

3. Упражнение 3. «Не знаю, не умею – непедагогично себя веду». Цель: осмысление важности знания и умения применять различные способы активного слушания в профессиональной деятельности. Содержание: привести практические примеры на каждый прием, как неиспользование этого приема может негативно влиять на эффективность процесса общения.

4. Упражнение 4. «Об одном и том же по-разному». Цель: формирование гибкости, вариативности изобретательности как компетенций креативной компетентности. Содержание: предложить как можно больше вариаций каждого приема активного слушания.

Один из примеров реализации четвертого упражнения приводим ниже. В качестве проблемной ситуации выступала следующая: «Вы просите учащегося на занятии выключить плеер (мобильный, планшет и т.п.). В ответ на вашу просьбу ученик заявляет: «А что, очень надо?». Какие же приемы активного слушания можно применить? Вариации

уточнения: Какую музыку слушаешь, может, всем дашь послушать? Как ты думаешь, как твоя музыка влияет на понимание материала другими учениками? Всем ли нравится твоя музыка? А как ты думаешь, я бы стал тебя просить, если не надо было бы?». Вариации перефразирования: «Если я все правильно понял, объясняемый материал и так тебе понятен, тогда к доске!»; «Я вижу, что ты не можешь обойтись без музыки даже на уроке – и это хорошо, когда у человека такой стойкий интерес, но сейчас он мешает обучению». Вариации резюмирования: «Если ты не выключишь, придется тему изучать самостоятельно и ответить»; «Я верну плеер только родителям, а сейчас я вынужден изъять на время урока предмет, не относящийся к учебной деятельности напрямую»; «Я думаю, мы найдем вариант компромисса: ты мне поможешь в объяснении нового материала, и в качестве звонка прозвучит твоя музыка». Вариации отражения чувств: «Тебя чем-то так обидели мои уроки, что ты их не хочешь слушать?»; «Тебе такой неважной и простой кажется тема сегодняшнего занятия, а не задумывался ли ты...?».

Занятие 2, 3. Креативная компетенция в умении надситуативно мыслить и воспринимать любую проблемную ситуацию как творческую возможность, которую мы рассматривали как стрессоустойчивость и собственно креативную надситуативность.

Цель занятия 2: развитие одного из качеств креативной компетентности – стрессоустойчивости.

Стресс – обычное и часто встречающееся явление в педагогической деятельности. Незначительные стрессы неизбежны и безвредны. Именно чрезмерный стресс создает проблемы для индивидуумов и организаций. Исследования показывают, что к физиологическим признакам стресса относятся язвы, мигрень, гипертония, боль в спине, артрит, астма и боли в сердце. Психологические проявления включают раздражительность, эмоциональные срывы, депрессию, пониженный интерес к межличностным отношениям, конфликтность, слабое стремление к развитию профессиональной компетентности. Стресс – это состояние психического напряжения, возникающее в организме под влиянием сильных травмирующих воздействий (Ганс Селье).

Существуют различные виды стресса:

- межличностный психологический стресс – характеризуется субъективной оценкой межличностного взаимодействия, наличием конфликтов или их угрозой;
- профессиональный, или организационный стресс – связан со сложностью, опасностью, ответственностью выполнения рабочих задач, нарушением в организации и условиях труда и т.д.;

- социальный или общественный психологический стресс – связан с социальными, социально-экономическими проблемами, безработицей, вредными привычками, национальными или региональными конфликтами и войнами;
- семейный психологический стресс – включает все трудности по поддержанию семьи – супружеские проблемы, взаимодействие с детьми, родственниками и т.п.;
- внутриличностный психологический стресс – отражает «Я-конфликт», нереализованные притязания, потребности, бессмысленное существование;
- экологический психологический стресс – возникает в связи с неблагоприятными воздействиями окружающей среды – суровые климатические условия, скученность проживания и т.д.

Факторы, способствующие возникновению стресса

1. Факторы, связанные с индивидуальными особенностями (такие индивидуальные черты характера, как авторитарность, жесткость, неуравновешенность, эмоциональность, возбудимость, психологическая устойчивость и потребность в достижениях и т.п. – характер так называемого типа А).
2. Факторы, связанные с особенностями стресса, – ситуативные факторы (характер стрессора, комбинация наличных и отсутствующих стрессоров, продолжительность воздействия стрессора, предсказуемость стрессора).
3. Факторы, связанные с особенностями деятельности: организационные факторы (например, перегрузка или слишком малая рабочая, информационная нагрузка), мотивационные факторы (неинтересная работа, монотония), управленческо-коммуникативные факторы: конфликт ролей (к работнику предъявляют противоречивые требования или сам человек предъявляет к себе неадекватные (завышенные) требования в различных сферах деятельности), или неопределенность ролей, или отсутствие постановки целей и задач. В отличие от конфликта ролей, здесь требования не будут противоречивыми, но и уклончивы и неопределенны.

Практические задания:

1. Упражнение 1 «Стресс». Цель: осознание позитивных и негативных сторон стрессовой ситуации. Содержание: приведите практические примеры на каждый вид стресса. Проранжируйте для себя виды стресса по степени значимости. Назовите приемы овладения со стрессом. Ответьте на вопросы: «Что было бы в про-

фессиональной деятельности педагога, если бы исчезли все стрессовые и непредсказуемые ситуации?»

2. Упражнение «Самопомощь в стрессе». Цель: отработка навыков совладания с негативными эмоциями и поиска конструктивных выходов из стресса. Содержание: выделение негативных эмоций, сопровождающих стресс, прогноз последствий неотреагирования их, поиск способов их преодоления.

Один из примеров реализации упражнения рассмотрим ниже, например: эмоция – обида. Последствия неразрешения, неотреагирования: испорченное настроение, долговременное нежелание работать, агрессивность, замкнутость, желание отомстить. Возможные пути предотвращения/снятия/профилактики: свести к минимуму контакты с возможными обидчиками, при общении с теми, кто может обидеть, быть готовыми к конфликту, эмоционально настроиться, разобраться в себе и оценить, что именно вызывает обиду, найти себе «коллег по духу» (тех, кто тоже очень обижается) и «поплакаться в жилетку».

Эмоция: зависть. Последствия неразрешения, неотреагирования: вызывает другие отрицательные эмоции, не дает возможности радоваться. Возможные пути предотвращения/снятия/профилактики: переключиться на другое (нет автомобиля, зато идешь пешком и заботишься о здоровье), отметить у того, кому завидуешь, какой-то недостаток (у женщины шуба норковая, зато, кроме шубы, больше смотреть не на что), пожалеть того, кому завидуешь (столько денег имеет, и, наверное, много проблем, по ночам не спит..., так что завидовать нечему), сделать себе, чтобы не завидовать, что-то приятное, чего давно не делал.

Цель занятия 3: формирование и развитие креативной надситуативности через качества надситуативности: рефлексия, оценивание, прогнозирование, дивергентное мышление.

Практические задания:

1. Упражнение 1 «Проблемные ситуации». Цель: развитие навыков формулирования проблемы, рефлексии происходящего. Методический прием: сбор реально существующих у данной категории слушателей проблемных ситуаций в системах: педагог – учащийся, педагог – родитель, педагог – педагог, педагог – администратор и рефлексия происходящего.

2. Упражнение «Оценивание». Цель: развитие навыков адекватного оценивания проблемной ситуации. Методический прием: поиск позитивных и негативных сторон существования проблемы.

3. Упражнение «Творчество». Цель: развитие навыков творческого реагирования, решение проблемной ситуации. Методический

прием: поиск реальных и нереальных способов решения проблемы.

4. Упражнение «Прогнозирование». Цель: развитие навыков прогностической деятельности при решении проблемной ситуации. Методический прием: продуцирование идей, вариантов видоизменения ситуации, предвидение возможных ближайших и отдаленных последствий каждого решения для эффективности и результативности учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, мы представили цикл тем, входящих в третий комплекс специальной профессиональной подготовки основам креативной компетентности, замыкающий систему содействия формированию и развитию креативной компетентности педагога. Тем самым у нас закончился последний шаг в системе по выявлению, развитию и сопровождению одаренных обучающихся в школе. На наш взгляд, представленный нами теоретический и практический материал показывает, что необходимость максимального стимулирования развития креативной компетентности каждого учителя, работающего с одаренными детьми, очевидна. Традиционные методы обучения в школе игнорируют эту задачу (перегруженность интеллектуальным анализом, преподнесение обучающимся не столько фактов, сколько устоявшихся мнений, теорий, неудовлетворение жажды деятельности подрастающего поколения) и не способствуют формированию готовности педагога к работе с одаренными детьми. Поэтому для развития креативных способностей учителя необходимо осуществлять формирующее воздействие через определенный комплекс условий образовательной среды. В образовательной практике самого учителя желательно осуществить перенос акцента с обучающей деятельности на сопровождающую обучение.

4.4. Комплексный подход к формированию и развитию креативной компетентности педагогов высшей школы: совершенствование творческого профессионального мышления при решении педагогических проблемных ситуаций (контекстное обучение)¹⁷

Современный этап развития российского общества выдвигает требования к креативному человеку в различных областях деятельности. Все больше требуются специалисты, способные к свободному, творческому мышлению, самостоятельному генерированию и воплощению новых идей и технологий. Творчески относящийся к своей работе чело-

¹⁷ Автор данной главы И.В. Серафимович. Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00739а.

век может справиться со всем комплексом практических и теоретических задач, которые ставит перед ним профессиональная деятельность. И это формирует заказ на подготовку не только будущих специалистов (студентов), но и переподготовку работающих профессионалов, которые уже освоили нормативно одобренный способ деятельности (В.Д. Шадриков) и могут в полной мере привносить в него на высоком уровне творческие компоненты (И.Е. Брякова, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, М.М. Кашапов, Л.М. Митина, А.М. Павлов, Ю.П. Поваренков, Н.А. Тимофеева).

Инновационное обновление отечественных вузов во многом связано с содержанием образования, при этом реализация стратегии и тактики нововведений возможна только на основе инновационной деятельности, главным субъектом которой в вузе является преподаватель. В этих условиях важной составляющей профессиональной компетентности преподавателя высшей школы является креативная компетентность, которая способствует выполнению на качественно ином уровне научно-методического, учебного видов деятельности, а также деятельности саморазвития и самосовершенствования (И.Е. Брякова, Т.В. Бугайчук, М.М. Кашапов, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков, О.В. Соловьева, Л.А. Халилова, В.Ф. Шарипов, А.Г. Шумовская, С.Л. Янбых). С точки зрения Бугайчук Т.В. и Янбых С.Л. (2012), в высшей школе именно креативная компетентность способствует интересу к сложному и неясному; склонности задаваться вопросами; содействует выражению чувства ответственности за развитие науки; стимулирует спонтанную любознательность; способность продолжительное время заниматься решением одной и той же проблемы; высокую степень научной одаренности. Не возникает сомнений, что необходимость формирования креативной компетентности существует, сделаны определенные «шаги», но требуется активное изучение креативной компетентности, методов, технологий, условий профессиональной подготовки по ее формированию у специалистов, в частности педагогов.

Одна из попыток введения в повседневную психолого-педагогическую практику термина «креативная компетентность» связана с проектом «Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики» (Волков А.Е., Кузьминов Я.И., Ремоненко И.М., Рудник Б.Л., Фрумин И.Д., Якобсон Л.И., 2008), где указывается важность компетентностного подхода, который призван удовлетворять потребность владения не отдельными знаниями, умениями и навыками, а способностью их использовать для эффективных и про-

дуктивных действий в различных ситуациях, достигая при этом высокого уровня личностного развития и опыта. В проекте одна из важных позиций – непрерывность образования в современном обществе, умение осуществлять самостоятельный доступ к учебным ресурсам и технологиям самообразования, культура усвоения должна замещаться культурой поиска и обновления, через развитие креативного, самостоятельного мышления. Соответственно, и подготовка специалистов в рамках компетентного подхода предполагает, прежде всего, саморазвитие, самореализацию, самоактуализацию личности. Таким образом, два понятия в самом начале нашей публикации требуют рассмотрения их соотношения – это креативная компетентность как таковая и компетентный подход как наиболее перспективный в современный период времени для формирования и развития вышеуказанной компетентности. При компетентном подходе к подготовке специалистов кроме профессиональной компетентности принято выделять ключевые (базовые) компетентности и личностные качества специалиста. Различные авторы, рассматривающие ключевые компетентности, включают креативную компетентность в ключевые и осуществляют попытки выделения ее структуры, условий формирования и методологических основания, свойств, функций (И.Е. Брякова, А.А. Вербицкий, Ф.В. Шарипов). Рассмотрим некоторые из них более подробно.

Термин «ключевые компетентности», с точки зрения Ф.В. Шарипова (2010), указывает на то, что они являются «ключом», основанием для других, более конкретных предметно ориентированных (профессиональных) компетентностей. Предполагается, что ключевые компетентности носят надпрофессиональный характер и необходимы в любой области деятельности. Различают следующие виды ключевых компетентностей: 1) когнитивная (познавательная); 2) социально-психологическая; 3) социально-организационная (управленческая); 4) информационно-компьютерная, 5) креативная; 6) коммуникативная и 7) компетентность в здоровьесбережении. Ф.В. Шарипов считает, что понятие «креативность» означает уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности, а креативная компетентность преподавателя включает систему знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, необходимых ему для творчества. Творческий компонент может присутствовать в любом виде деятельности преподавателя (педагогической, коммуникативной, организаторской). В структуре креативной компетентности личности (в том числе и преподавате-

ля), с точки зрения Ф.В. Шарипова и исследователей, работающих в русле его концепции (Т.В. Бугайчук, О.В. Соловьева, Л.А. Халилова, С.Л. Янбых), можно выделить следующие качества: способность к творчеству, к решению проблемных задач; изобретательность; гибкость и критичность ума, интуицию, самобытность и уверенность в себе; способность ставить и решать нестандартные задачи, способность к анализу, синтезу и комбинированию, способность к переносу опыта, способность предвидения и т.д.; эмоционально-образные качества: одухотворенность, эмоциональный подъем в творческих ситуациях; ассоциативность, воображение, фантазия, мечтательность, чувство новизны, чуткость к противоречиям, способность к эмоциональному отклику (эмпатийность); обладание раскованностью мыслей, чувств и движений; проницательность, умение видеть знакомое в незнакомом; преодоление стереотипов; способность формулировать гипотезы, конструировать версии их доказательства; склонность к риску, стремление к свободе. Важной составляющей креативности специалиста являются знания и умения, которые лежат в основе собственной познавательной деятельности, в основе креативной компетентности лежат способности к интеллектуальному труду.

На мой взгляд, такой набор качеств нельзя в полной мере назвать структурой креативной компетентности, ведь любая структура подразумевает не просто набор тех или иных компонентов, но и определенное соотношение между ними, иерархию. Тем не менее, такой достаточно широкий набор качеств креативной компетентности дает нам возможность даже на первый взгляд выделить в ней составляющие, относящиеся в основном к когнитивному аспекту компетентности (познавательному аспекту мышления): способность к анализу, синтезу и комбинированию, способность к переносу опыта, способность предвидения и т.д.; способность формулировать гипотезы, конструировать версии их доказательства. Поведенческий компонент (практическое и оперативное применение знаний), на мой взгляд, может включать качества: способность ставить и решать нестандартные задачи, чуткость к противоречиям, склонность к риску, стремление к свободе, обладание раскованностью мыслей, чувств и движений; проницательность, умение видеть знакомое в незнакомом; преодоление стереотипов. Ценностный компонент (ценности – органическая часть способа восприятия действительности и жизни с другими в социальном контексте) может включать в себя способность к эмоциональному отклику (эмпатийность); эмоционально-образные качества: одухотворенность, эмо-

циональный подъем в творческих ситуациях; ассоциативность, воображение, фантазия, мечтательность. Конечно, предложенный вариант отнесения качеств к определенным компонентам структуры достаточно условен и требует научных исследований и доказательств, но он позволяет несколько упорядочить структуру креативной компетентности и с общей структурой компетентности (Н.П. Ансимова, В.Д. Шадриков).

Определение креативной компетентности личности, данное И.Е. Бряковой, следующее – это «свойство личности, явление многофакторное, объединяющее мотивационный, когнитивный, операциональный, аксиологический, рефлексивный компоненты, обуславливающие умение продуктивно решать профессиональные задачи, достигая при этом максимальной эффективности, результативности, успешности» (Брякова И.Е., 2008, с. 182). Брякова И.Е. креативную компетентность относит к ключевым компетентностям, так как она является составляющей любой профессиональной деятельности, она значимая составляющая профессиональной компетентности, «учитель может быть профессионально компетентен, но обладать разными способностями к творчеству, педагогическому творчеству, разным уровнем развития собственных творческих способностей и разной готовностью к развитию данных способностей у своих учеников». При этом профессиональная компетентность «определяется не только базовыми знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями специалиста, мотивами его деятельности, пониманием им себя в мире и мира вокруг себя, стилем взаимоотношений с людьми, с которыми он работает, его общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала» (Брякова И.Е., 2008, с. 182). Автор выделила стадии формирования креативной компетентности, ведущие методы формирования, метапредметные креативные технологии, критерии определения уровня сформированности креативной компетентности.

Во-первых, как считает Брякова И.Е., формирование креативной компетентности студентов достигается только при нескольких условиях: во-первых, последовательного, поэтапного (спиралевидного) прохождения студентами четырех стадий (репродуктивной, активизирующей, интегративной, творческой), во-вторых – наличия образца для подражания. Здесь бы нам хотелось отметить, что гипотетический перенос данной закономерности на профессионалов, в частности в педагогической деятельности, несколько бы видоизменил суть формулировки, а именно освоение креативной компетентности не всегда последовательно и поэтапно. Личностный ресурс, который присутствует у специали-

ста, и профессиональный опыт могут привести на практике к скачкообразному и неравномерному освоению креативных компетенций.

Во-вторых, выделены три группы ведущих методов формирования креативной компетентности: эвристический (метод «мозгового штурма», эвристические вопросы, инверсия, эмпатия, синектика, метод художественной интерпретации текста культуры); исследовательский (метод проектов, кейсов (ситуаций), образовательного путешествия, метод критико-публицистический, моделирование, эксперимент, наблюдение); рефлексивный (портфолио). В дополнение к этому Шумовская А.Г. (2012) предлагает еще один рефлексивный метод – дневник студента как средство формирования креативной компетентности личности. Дневник представляет собой личные записи по программе развития креативной компетентности личности, является своеобразным путеводителем при проведении самодиагностики, при построении индивидуальной программы развития креативной компетентности, при создании нового продукта. В состав креативной компетентности включены собственно креативная, командная, коммуникативная компетенции.

В-третьих, обозначены метапредметные креативные технологии (проблемные лекции, лекции-визуализации, «сократовские» диалоги, дебаты, полилоги, мастерские построения знаний, деловые игры, круглые столы, дискуссии, выполненные в технологии развития критического мышления чрез чтение и письмо, образовательные путешествия, рефлексивные и исследовательские портфолио), авторские методики (развития литературно-творческих способностей учеников, методики написания сочинения-ассоциации, сочинения-этюда).

В-четвертых, представлены критерии определения уровня сформированности креативной компетентности (для студентов-филологов): стремление к удовлетворению потребности в самоактуализации, самореализации, саморазвитии через профессионально-творческую деятельность; способность к определению творческой задачи для успешного осуществления собственной методической деятельности; способность к созданию критического текста читателя-профессионала; способность к созданию собственного художественного и публицистического текста; владение методическим инструментарием развития литературно-творческих способностей учеников; способность студентов научить учеников создавать свой текст читателя-критика (анализ и интерпретацию художественного текста); способность студентов научить учеников создавать свой художественный и публицистический текст; способность к уверенным и эффективным действиям в ситуации

неопределенности на уроках, во внеклассной работе по предмету. Разработанные критерии позволяют фиксировать индивидуальные показатели сформированности креативной компетентности у каждого конкретного студента – будущего учителя русского языка и литературы и определить, к какому типу учителей по уровню креативности он относится: учителю-ретранслятору, учителю-экспликатору, учителю-импровизатору, учителю-исследователю.

А.А. Вербицкий (2010) компетенцию трактует как систему ценностей и личностных качеств, знаний, умений, навыков и способностей человека, обеспечивающую его готовность к компетентному выполнению профессиональной деятельности. Соответственно, компетентность – это реализованная на практике компетенция. При этом автор считает, что большинство компетенций многоаспектны и сложны по структуре (системны, надпредметны, межпредметны, интегративны, практикоориентированы и т.п.) и поэтому их формирование невозможно в рамках и средствами одного какого-либо типа обучения: ни традиционного объяснительно-иллюстративного обучения, в основе которого лежит ассоциативно-рефлекторная теория знания, ни программированного обучения (в основе – бихевиоризм), ни компьютерного (в основе – когнитивная психология), ни проблемного (в основе – психология мышления), ни даже системно-деятельностного. Автор предлагает так называемое контекстное обучение, в котором на языке наук с помощью всей системы традиционных и новых педагогических технологий в формах учебной деятельности, все более приближающихся к формам профессиональной деятельности, динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда. Тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности в профессиональную деятельность специалиста. В таком обучении преодолевается главное противоречие профессионального образования, которое состоит в том, что овладение деятельностью специалиста должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной – учебной – деятельности. Концептуальными предпосылками теории и технологий контекстного обучения являются: 1) деятельностная теория усвоения знаний и социального опыта; 2) теоретическое обобщение многообразного опыта инновационного обучения; 3) смыслообразующая категория «контекст», отражающая влияние предметных и социальных условий будущей профессиональной деятельности студента на смысл учебной деятельности, его процесс и результаты. Основной единицей задания содержания образования в контекстном обучении выступа-

ет проблемная ситуация во всей своей предметной и социальной неоднозначности и противоречивости (для привычных задач и заданий также есть место). Система таких ситуаций позволяет развертывать содержание образования в динамике путем задания сюжетной канвы моделируемой профессиональной деятельности и создает возможности интеграции знаний разных дисциплин, необходимых для разрешения этих ситуаций. Основной единицей деятельности студента в контекстном обучении является поступок, посредством которого будущий специалист не только выполняет предметные действия в соответствии с профессиональными требованиями и нормами, но и получает нравственный опыт, поскольку действует в соответствии с нормами, принятыми в данном обществе и в данном профессиональном сообществе. В контекстном обучении реализуются следующие принципы: принцип психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность; последовательного моделирования в учебной деятельности целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов; проблемности содержания обучения в ходе его развертывания в образовательном процессе; адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования; ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой); педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий; принцип открытости – использования для достижения конкретных целей обучения и воспитания любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов; единства обучения и воспитания личности профессионала; принцип учета кросскультурных особенностей обучающихся. В контекстном обучении, наряду с дидактически преобразованным содержанием научных дисциплин, используется еще один источник – будущая профессиональная деятельность. Она представлена в виде модели деятельности специалиста: описания основных функций, проблем и задач, которые он должен компетентно решать с использованием системы теоретических знаний. Это и позволяет проектировать комплексы предметных и социально-личностных компетенций, подлежащих формированию и развитию в процессах образования.

Мною в данной публикации будет предложен вариант комплексного подхода к формированию и развитию креативной компетентности педагогов высшей школы через реализацию творческого профес-

сионального педагогического мышления при решении педагогических проблемных ситуаций. Во-первых, если говорить о комплексности, то все категории педагогических работников системы высшего образования должны быть включены в процесс обучения: профессорско-преподавательский состав, управленческий (заведующие кафедрами) и собственно психолого-педагогический преподавательский состав, развивающий и формирующий креативную компетентность. Во-вторых, обучающий комплекс должен включать развитие всех граней креативной компетентности: когнитивной, поведенческой и ценностной составляющих (В.Д. Шадриков, Н.П. Ансимова). В-третьих, для развития креативной компетентности преподавателей высшей школы в рамках курсов повышения квалификации используются разнообразные методы как поиск нестандартных приемов решения конкретных задач и аргументов для доказательства своей точки зрения; развитие критического мышления; создание ситуаций, содержащих внутреннюю коллизию и требующих от преподавателей принятия творческих решений; использование активных методов обучения, например, применение проблемного метода обучения; рефлексия деятельности преподавателя. Если внимательно перечитать вышеперечисленные компоненты используемой технологии, то она в полной мере может относиться к контекстному обучению, реализующему компетентностный подход. Анализ работ А.А. Вербицкого и других ученых и практиков, работающих в данном ключе (И.С. Гомбоева, Б.А. Оспанова, А.Ташбулатова, И.П. Сагдуллаева), позволяет нам сделать допущение, что данная технология может найти свое практическое использование и в системе высшего последиplomного профессионального образования, поскольку контекстное обучение направлено на моделирование в образовательном процессе профессиональной деятельности обучающихся.

В контексте данной публикации мне очень импонирует точка зрения Оспановой Б.А., Ташбулатовой А., Сагдуллаева И.П. (2013), которые используют профессионально-контекстное обучение как инструмент развития креативной компетенции. При этом авторы считают, что контекстное обучение следует относить к образовательным технологиям, чья главная задача состоит в оптимизации преподавания и учения с опорой не на процессы восприятия или памяти, а прежде всего на творческое-креативное, продуктивное мышление, поведение, общение. Именно поэтому в контекстном подходе особую роль играют активные и интенсифицирующие методы и формы обучения или даже целые технологии, обеспечивающие интенсивное развитие личности студента и

педагога. Информация, например, тексты, иные знаковые системы, в контекстном обучении превращаются в знания, обучающийся должен понять личностный смысл усвоенного, определить действенное отношение к нему. Практическая компетентность приобретает лишь в случае двойного перехода: от знака (информации) к мысли, а от мысли – к действию, к осмысленному поступку, следовательно, контекст может активизировать мышление субъекта и вводить его в состояние проблемной или творческой ситуации, и, погружая субъекта во все новые контексты, можно подвести его даже к открытию. Технология контекстного обучения, на взгляд авторов, состоит из трех базовых форм деятельности: учебная деятельность с ведущей ролью лекций и семинаров; квазипрофессиональная, воплощающаяся в играх, спецкурсах, спецсеминарах; учебно-профессиональная (НИРС, производственная практика, реальное дипломное и курсовое проектирование). Этим трем формам деятельности можно сопоставить три обучающие модели: семиотические, имитационные, социальные.

Итак, перейдем к описанию реализации комплексного подхода к формированию и развитию креативной компетентности педагогов высшей школы через реализацию творческого профессионального педагогического мышления при решении педагогических проблемных ситуаций. Для удобства описания мы будем использовать первое основание комплексности – особенности практических наработок в разных группах в результате контекстного обучения. Блок первый – это креативная компетентность в решении профессиональных задач преподавателями ФПК ЯГМА (факультета повышения квалификации). Блок второй – креативная компетентность в использовании творческого профессионального педагогического управленческого мышления преподавателей высшей школы. Блок третий – креативная компетентность в применении творческого профессионального педагогического мышления для решения конкретных проблемных педагогических ситуаций в высшей школе.

Блок первый – это креативная компетентность в решении профессиональных задач преподавателями ФПК ЯГМА (факультета повышения квалификации).

На первых этапах зарождения, становления и развития факультета повышения квалификации (ФПК) Ярославской государственной медицинской академии (ЯГМА, руководитель – Русина Н.А.) сложности и проблемные ситуации, с которыми столкнулись сотрудники, стимулировали развитие именно креативной компетентности. Про-

фессиональное педагогическое мышление (ППМ) характеризуется умением взглянуть на ситуацию со стороны, как бы «над» реальностью, чтобы оценить действительное положение дел. Такая надситуативность мышления позволяет использовать творческие ресурсы, эффективно осуществлять рефлексию и оценивание ситуации, прогнозировать ближайшие и отдаленные последствия (М.М. Кашапов, М.В. Башкин, Т.Г. Киселева, Е.В. Коточигова, Т.В. Огородова, Ю.В. Пошехонова, С.А.Томчук). Выделив четыре группы проблемных ситуаций в деятельности преподавателей ФПК и рассмотрев их в следующей логике: обозначение проблемы, сущность проблемы, сложности, порождаемые данной проблемой, положительные стороны проблемы, мы сумели реализовать творческий подход к решению профессиональных сложностей и, совместно вырабатывая и выделяя структурные блоки проблемы (ее сущность, прогнозируемые последствия, положительные стороны), нами были использованы методы, способствующие формированию креативной компетентности, мотивации на дальнейшую деятельность, формированию командного духа преподавателей.

Таблица 1

Реализация когнитивной и поведенческой составляющих креативной компетентности (творческого компонента профессионального педагогического надситуативного мышления)

Название проблемы	Сущность проблемы, сложности, порождаемые данной проблемой	Положительные стороны проблемы
1. Проблема преемственности предыдущего обучения с вновь появившимся	Разный опыт, знания, умения, навыки в сфере психологии у слушателей ФПК порождают не только организационно-технические трудности в работе (сложности восприятия режима тренинговой работы у слушателей), но и информационно-деятельностные (какой именно материал и в какой форме лучше подать)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Возможность в подборе разнопланового материала для слушателей. 2. Возможность изучения однородного материала (с разным уровнем сложности) для различных категорий слушателей. 3. Возможность привлечения к работе на ФПК начинающих или опытных, но узкоспециализированных кадров

<p>2. Проблема преемственности внутри психологического цикла обучения</p>	<p>Проблема сотрудничества преподавателей ФПК. 1. В настоящий момент времени взаимодействие преподавателей ФПК носит мозаичный, разрозненный, отчасти даже эклектичный характер, каждый профессионал работает изолированно, не всегда опираясь на деятельность предшествующих. 2. Нет четкой системы критериев результативности и эффективности общей работы всех и частной каждого, хотя, конечно же, элементы экспресс-диагностики качества выполняемой деятельности присутствуют</p>	<p>1. Возможность реализации творческого потенциала каждого преподавателя ФПК в отдельности. 2. Возможность получения валидной информации об определенных аспектах психологических проблем слушателей ФПК за счет разнородного материала, используемого для диагностики. 3. Возможность системного подхода к выделению критериев результативности и эффективности деятельности ФПК, подбору соответствующего инструментария</p>
<p>3. Проблема «отрыва от производства и погружения в деятельность обучения» для слушателей ФПК</p>	<p>Стационарно-базовое обучение обуславливает трудности совмещения деятельности на основной кафедре и обучения на ФПК. В силу этого не всегда и не каждым слушателем осваивается полный курс обучения.</p>	<p>1. Возможность для преподавателей ФПК рассмотрения и постоянного возвращения к одной, наиболее важной проблеме с разных точек зрения. 2. Возможность развития профессионально-творческой конкуренции среди преподавателей ФПК</p>
<p>4. Проблема первоначально низкой мотивации преподавателей ЯГМА на обучение на ФПК</p>	<p>Необходимость дополнительного мотивирования на обучение в рамках ФПК, за счет чего сокращение времени на основную программу курсов</p>	<p>Возможность активного использования практических форм работ, которые: 1. Во-первых, обеспечивают активное включение в деятельность слушателей за счет новизны, значимости и практической полезности проводимых мероприятий. 2. Во-вторых, организуют процесс взаимообмена опытом между преподавателями ФПК в процессе парной работы.</p>

Представленная реализация на практике рефлексивно-творческого компонента *профессионального педагогического надситуативного мышления (креативной компетентности)* позволяет осуществлять,

несмотря на многочисленные трудности, подготовку и переподготовку слушателей ФПК на высоком уровне, постоянно самосовершенствоваться и находить в проблемных ситуациях резервы творческого роста для преподавателей ФПК, что в конечном итоге способствует становлению и развитию ФПК ЯГМА. Ниже представлены результаты творческого надситуативного осмысления проблемных ситуаций.

Блок второй – креативная компетентность в использовании творческого профессионального педагогического управленческого мышления преподавателей высшей школы.

Высшая школа на современном этапе развития имеет самые разнообразнейшие проблемы и очень вариативные пути дальнейшего развития. Мы затронем в нашей публикации очень узкий аспект проблем и путей их решения в высшей школе – это проблемы обучения преподавателей высших учебных заведений, реализующихся в рамках факультета повышения квалификации (ФПК). В настоящий момент обучение взрослых выступает как одна из наиболее актуальных теоретических и практических проблем. Различные авторы предлагают самые разнообразные подходы к решению столь значимой проблемы, и какой из этих подходов окажется наиболее перспективным и действенным, покажет практика (В.Д. Веблер, В.В. Знаков, М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева, Е.В. Коточигова, Н.В. Клюева, В.Д. Шадриков).

Специфика преподавателей, работающих в медицинских вузах, заключается в том, что основная их часть не имеет специального педагогического или университетского образования, при этом важность психолого-педагогических знаний, умений и навыков несомненна, особенно для преподавателей высшей школы (Н.А. Русина). Вопрос применения и использования психологических знаний в различных видах профессий как ставился, так и решался по-разному. В педагогической деятельности проблема трансформации знаний (теоретических в практические) была поставлена еще классиками российской педагогики (Макаренко А.С., Сухомлинский В.А., Ушинский К.Д.). Талантливые педагоги всегда характеризовались не только хорошим знанием психологии, но и умело использовали, своевременно применяли психологические знания. Эту проблему детально описывали и пытались в ней разобраться современные российские психологи (Ю.Н. Кулюткин, В.В. Знаков, А.В. Брушлинский), она также изучалась и в Ярославской психологической школе (Корнилов Ю.К., Мехтиханова Н.Н., Конева Е.В., Кашапов М.М.), но пока не удалось в полной мере разрешить ее.

Для успешной профессиональной педагогической деятельности педагогу необходим в том числе высокий уровень развития профессионального педагогического мышления (ППМ), который является творческим, прогностичным, оценочным, рефлексивным, надситуативным (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева, Е.В. Коточигова, Т.В. Разина, Т.В. Огородова), позволяет адекватно применять имеющиеся психолого-педагогические знания на практике. Педагогическое мышление (ПМ) характеризуется М.М. Кашаповым как профессиональное мышление, позволяющее субъекту познавать сущность педагогической ситуации и организовывать свои педагогические действия по ее целенаправленному преобразованию. Нами подготовка специалиста высшей школы к творческой, инновационной деятельности проводится в рамках занятий и по формированию творческого ПМ, где основным звеном является решение реальных педагогических проблемных ситуаций, встречающихся в деятельности участников группы с использованием методов «мозгового штурма», групповой дискуссии, в ходе которой выработанные решения анализируются на предмет творческого подхода, долгосрочности решения, перспективности. В рамках обучения заведующих кафедрами (ФПК ЯГМА) при развитии управленческих умений также был сделан акцент на творческое управленческое мышление, которое учитывает все возможные варианты групп (видов) преподавателей высшей школы и соответственно каждой группе подбирает адекватные способы воздействия, стимулирующие преподавателя к самостоятельному творческому развитию, самореализации с точки зрения гуманистических принципов.

Работа по развитию профессионального управленческого мышления строилась в два этапа: развитие творческой профессиональной педагогической направленности («раскачка мышления») и формирование навыков использования креативного управленческого ППМ (креативной компетентности). Для реализации первого этапа собирались наиболее индивидуально яркие и трудно решаемые проблемные ситуации и методом «Критического инцидента» в условиях дефицита времени решались. Примеры приводятся ниже.

Проблемная ситуация № 1: Никто из сотрудников кафедры не хочет работать по субботам. Что делать?

1. Указать на закон о шестидневной рабочей неделе.
2. Сделать субботу рабочей для всех сотрудников по очереди (кто-то в первом семестре, кто-то во втором).
3. Пообещать отгул.
4. Расписать преимущества субботы (тишина, нет руководства,

возможность делать больше перерывов, возможность отпустить пораньше студентов).

5. Взять самому заведующему кафедрой себе рабочий день субботу и освободить всех сотрудников от него.

6. Дать задание, удобное для выполнения в субботу.

7. Поставить работать в субботу сотрудников, которые заинтересованы друг в друге (мало видятся, сходные интересы).

8. Заставить угрозами (лишение премии, выговор).

9. Попросить по-дружески.

10. Создать особо комфортные условия для работающих в субботу (возможность пользоваться компьютером, выходить в интернет, специальные канцтовары, возможность кофе-паузы за счет средств кафедры).

11. Бросить жребий.

12. Создать дискомфорт для тех, кто не хочет работать в субботу (давать в нагрузку «нерадивые группы», не идти навстречу в личных просьбах).

Проблемная ситуация № 2: Студенты у одного из преподавателей пропускают занятия по неуважительной причине. Преподаватель жалуется, что студенты не хотят учиться. Что делать заведующему кафедрой?

1. Побеседовать с преподавателем о его профессиональном мастерстве.

2. Вызвать к себе студентов и побеседовать о негативных последствиях прогулов.

3. Отправить докладную о прогульщиках в деканат.

4. Отправить прогульщиков на «ковер» к ректору.

5. Пригласить родителей прогульщиков к заведующему кафедрой, декану, ректору.

6. Исключить из вуза.

7. Организовать совместную беседу преподавателя и прогульщиков: выявить причины.

Проблемная ситуация № 3: Преподаватели кафедры недовольны распределением нагрузки, премий, завидуют друг другу, жалуется друг на друга. Что делать заведующему кафедрой?

1. Обсудить совместно (за круглым столом) распределение премиальных и нагрузки.

2. Убедить каждого в отдельности, что к нему отношение заведующего кафедрой такое же, как к остальным.

3. Уволить недовольных.

4. Наказать недовольных (вообще не давать премий).
5. Контролировать четче и пунктуальней деятельность всех сотрудников кафедры. Недовольных назначить в качестве ответственных за этот контроль.
6. Склонить к сотрудничеству сотрудников друг с другом внутри кафедры, указать на общность целей.
7. Игнорировать.
8. Снять нагрузку с недовольных.
9. Увеличить нагрузку недовольным.
10. Отпустить недовольных в творческий отпуск.
11. Направить недовольных в ближайшее время на ФПК: посоветовать проконсультироваться с психологом.

Кроме вышеуказанного типа работы с проблемными ситуациями для развития креативной компетентности, в частности, таких компетенций, как гибкость и критичность ума, способность ставить и решать нестандартные задачи, способность к анализу, синтезу и комбинированию, способность к переносу опыта, умение видеть знакомое в незнакомом; преодоление стереотипов, нами было использовано следующее задание с проблемными ситуациями. Необходимо было найти реальные и нереальные способы разрешения данной проблемной ситуации, а затем доказать, что реальный способ, на практике самый неосуществимый и нереальный и, наоборот, самый нереальный можно легко выполнить, приложив некоторые усилия.

Проблемная ситуация № 4

Подчиненные не выполняют требования руководителя. Что делать?

Реальное воздействие	Нереальное воздействие
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Попытаться найти этому объяснение.</i> 2. Напугать администрацией. 3. Публично критиковать. 4. Усилить контроль. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Уволить. 2. Снизить зарплату. 3. <i>Перевоспитать</i>
Доказать, что лучший способ – это худший: найти причину сложно, так как она часто бывает скрыта, может определяться разумом свыше. Без психоаналитика не обойтись	Доказать, что худший способ – это лучший: перевоспитать можно; привлечь общественность, разбудить собственность, использовать педагогические приемы

Примечание: в каждой колонке курсивом выделен соответствующий «самый лучший/самый худший способы».

Сотрудники не хотят заниматься научной работой. Что делать?

Реальное воздействие	Нереальное воздействие
<ol style="list-style-type: none"> 1. Перспективная должность. 2. Материальное обеспечение. 3. Создание благоприятных условий для работы. 4. Создать обстановку здоровой конкуренции. 5. Включить в состав научной группы 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Увеличить зарплату. 2. Улучшить мыслительную способность мозга (кормить витаминами, приглашать на чай к руководству). 3. Создание идеальных бытовых и технических условий на кафедре. 4. <i>Заставить сотрудника захотеть выполнять данную работу</i>
Доказать, что лучший способ – это худший: в современных условиях российской действительности в вузах, как правило, нет дополнительных должностей	Доказать, что худший способ – это лучший: обозначить перспективы постоянной и регулярной научной деятельности или бездеятельности в рамках кафедры

**Студенты не понимают значимость дисциплины.
Как показать важность?**

Реальное воздействие	Нереальное воздействие
<ol style="list-style-type: none"> 1. Показать на личном примере. 2. <i>Разобрать конкретную практическую ситуацию.</i> 3. Привести исторические примеры. 4. Показать влияние на его личную жизнь. 5. Доказать посредством статистики 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Уменьшить значимость ситуации для себя лично.</i> 2. Проводить свою дисциплину факультативом (только для желающих). 3. Зазомбировать. 4. Снять телесериал
Доказать, что лучший способ – это худший: каждая ситуация уникальна, все не узнаешь, если не хочет учиться. Ничем не заинтересуешь	Доказать, что худший способ – это лучший: нет задачи – нет проблемы, не принимать близко к сердцу, не всем после вуза суждено работать по специальности

Для реализации второго этапа развития управленческого творческого ППМ выбирались наиболее часто встречающиеся в практике проблемные ситуации, которые указываются в рамках курсов повышения квалификации, и связаны с отсутствием действенных приемов воздействия на учащихся, коллег, коллектив, администрацию. При этом в настоящий момент в практической психологии наблюдается эклектич-

ность в конкретных технологиях, путях и направлениях решения вышеуказанной проблемы, которая зачастую называется одним понятием «мотивация деятельности». Что конкретно понимается под мотивацией, не всегда понятно, иногда ее путают со стимуляцией, манипуляцией, и нам хотелось бы (поскольку речь идет именно о профессиональном педагогическом мышлении) раздифференцировать, по возможности, эти понятия.

Позитивные отклики о мотивировании как самом действенном способе воздействия на окружающих на практике не всегда оправдывают себя (К. Роджерс). Поскольку для этого необходимо много условий, в том числе определенный уровень мышления педагога. Прием манипулирования, наиболее подробно разработанный Д. Карнеги и его последователями, дает на практике быстрые результаты, но не всегда связан с психологической удовлетворенностью от работы, которая является важным фактором для многих педагогов и служит стимулом к профессиональной деятельности в современных условиях слабого финансирования системы образования. Хотя нам представляется в отношении манипулирования наиболее перспективным подход М.М. Кашапова, который предлагает оценивать манипулирование не с точки зрения его использования или неиспользования, а с точки зрения целей манипулирования, которые ставит перед собой манипулятор, поскольку именно цели превращают средство в адекватное или неадекватное. Анализ литературы по проблеме мотивации (В.И. Чирков, А.В. Карпов, А.К. Маркова, К. Левин, Б.И. Дадонов, К. Симонов, К. Изард, Джеймс-Ланге, В. Вундт, Х. Хекхаузен) нам позволил выделить условно три группы воздействий на окружение: собственно мотивирование, манипулирование, стимулирование. Каждый из этих приемов применяется в педагогической практике, как правило, не осознанно. Наша задача состояла в развитии одного из качеств прогнозирования осознанности через рассмотрение существенных отличий каждого приема. С нашей точки зрения, каждый из приемов является необходимым и нужным в арсенале педагога, а умелое их использование в пропорциональном соотношении позволяет педагогу достигать профессиональных и личностных успехов. Умелое пользование только одним из приемов приводит и к эмоциональному выгоранию (В.Е. Орел, Н.А. Русина), и к профессиональной деформации (Н.В. Клюева), и к ситуативности мышления (М.М. Кашапов).

Поскольку педагогическая деятельность (ее строение) накладывает отпечаток на мыслительные процессы, происходящие по ходу

этой деятельности и регулирующие ее, то можно говорить, что мышление опосредовано определенными мотивами, целями, ИОД и т.д. В связи с этим мы посчитали целесообразным рассмотреть структурную модель деятельности и ее влияние на мыслительные процессы. При этом мы исходим из концепции В.Д. Шадрикова, которая в настоящее время является наиболее полной и разработанной для целей психологического анализа трудовой деятельности. Таким образом, изучение особенностей приемов воздействия на окружающих, проявляющихся в каждом функциональном блоке психологической системы деятельности, позволит учитывать последствия их применения в будущем (см. таблицу).

Таблица 2

Отличие приемов воздействия на окружающих по компонентам структурной модели деятельности (И.В. Серафимович)

Приемы воздействия на окружающих			
Функциональные блоки психологической системы деятельности	Мотивирование	Манипулирование	Стимулирование
Цель	Изменить себя в лучшую сторону для достижения изменений в другом	Добиться цели любыми средствами, используя ресурсы других	Найти общую цель с другим и добиться ее совместными усилиями
Мотив	Обучение, воспитание и развитие, прежде всего, себя, и опосредованно другого	Ситуативная личная выгода	Обучение, воспитание и развитие другого
Информационная основа деятельности	Внешние изменения в поведении за счет внутренних изменений в личности	Внешние изменения в поведении за счет внутреннего дискомфорта, стрессового состояния	Внешние изменения в поведении без явных внутренних изменений в структуре личности

Программа деятельности или вопрос, который задает себе инициатор	Что мне сделать с собой, чтобы человек изменился так, как мне хочется?	Как заставить сделать человека то, что мне хочется, с минимальными личными затратами?	Что я могу сделать человеку, чтобы он сделал для меня то, что я хочу?
Принятие решения	Гибкое сочетание надситуативных и ситуативных решений в зависимости от целей (критерии надситуативности М.М. Кашапова)	Ситуативные, только эмоциональные или только рациональные решения	Принятие решений, которые могут принести достижение цели, не придавая значение ситуативности и надситуативности
ПВК	Признаки самоактуализирующейся личности по А. Маслоу	Признаки личности с ярко выраженными психологическими защитами	Признаки ярко выраженного успешного или неуспешного управленца (Е.В. Ксенчук, М.К. Киянова)

Конечно же, необходимо заметить, что данная схема подлежит доработке и имеет вид рабочей структуры, которая позволяет успешно проводить практические занятия для педагогов по тренировке умений воздействовать на других людей, в том числе и на обучаемых.

Теперь представляется необходимым (поскольку мы говорим о воздействии на других) сказать несколько слов о таком важном факте, без которого эффективность и результативность воздействия на «другого» будет не столь ощутима, – это зона ближайшего развития (Л.С. Выготский). Нам показалось очень перспективным и значимым для практики замечание А.В. Брушлинского о том, что часто, используя понятие зоны ближайшего развития, мы не учитываем принципа детерминизма «внешнее только через внутреннее». С точки зрения А.В. Брушлинского, мышление само является не только деятельностью (которая имеет определенный результат), а кроме того, внутри этой деятельности постоянно формирующимся процессом анализа, синтеза, обобщения. При этом «мышление как деятельность существует преимущественно осознанно, а внутри ее мышление как процесс формируется в основном на уровне бессознательного». Для развития мышления важны три вида воздействия: системное, стихийное обучение и самообучение. Все эти типы обучения взаимно обуславливают друг друга. Изначально все педагогические воздействия опосредуются внутренними условиями.

Понятие зоны означает, что «вообще обучаемые дети делятся на две группы: получающие и не получающие помощь от обучающихся. При этом подразумевается, что те, кому помощь предоставлена, непременно будут ее использовать независимо от внутренних условий. Но с позиции принципа детерминизма субъект обучающийся опосредует своей активностью любые педагогические влияния, а поэтому является избирательно восприимчивым. Следовательно, обучающихся не достаточно подразделять только на получающих помощь извне и не получающих. Нужна дальнейшая дифференциация первых на тех, кто хочет, может и, наоборот, не хочет и не может использовать помощь других в процессе саморазвития. Любые подсказки, советы могут стать подлинными средствами дальнейшего саморазвития, лишь будучи изначально опосредованы внутренними условиями (иначе они просто не становятся таковыми средствами)».

В связи с вышесказанным относительно зоны ближайшего развития мы для простоты работы воспользовались предложенной Т.Г. Киселевой (2006) классификацией, использующей два основания, и всех сотрудников кафедры условно разделили на четыре основные группы по наличию необходимых и достаточных условий деятельности в высшем учебном заведении (см. табл. ниже).

Таблица 3

Схема структурных групп сотрудников

Желания для обучения		Возможности для обучения	
		Имеются	Отсутствуют
	Присутствуют	* данная группа нами не рассматривалась как незначимая	Группа № 3
	Отсутствуют	Группа № 1	Группа № 2

В ходе групповой работы нами были получены ниже представленные результаты, которые оценены на предмет действенности и применимости на практике специально созданной группой экспертов (из числа управленцев, заведующих кафедрами). Конечно же, данные варианты работы с сотрудниками ни в коей мере не претендуют на полноту и научно-практическую грамотность и в то же время являются рабочим материалом, который может рассматриваться как передача опыта внутри управленческого звена. Данный обмен мнениями позволяет наметить отправные точки развития и совершенствования профессио-

нального управленческого надситуативного мышления, позволяющего находиться «над проблемными ситуациями», смотреть в корень, видеть как ближайшую, так и удаленную во временном интервале перспективу каждого управленческого решения.

Приемы воздействия на группу № 1 «Могут, но не желают...»

Условное название – «умный, но ленивый». В ходе экспертной оценки приемов воздействия было зафиксировано, что данные приемы годятся в основном на сотрудников со стажем не более 5 лет. В случае наличия большего стажа работы у сотрудника и отсутствия результативности воздействия руководителя на данную категорию в предшествующий период руководители рекомендуют в большей степени использовать перспективное управление, которое бы заставило сотрудника работать с учетом предвидения возможных негативных последствий в деятельности («Через некоторое время будет переизбрание, распределение премий, и т.д., и я, как заведующий кафедрой, выскажу свое мнение о вашей деятельности...»). В случае попадания в данную группу людей предпенсионного и пенсионного возраста рекомендовано приемы манипулирования применять «наоборот»: не помогать в продвижении, не разрешать подрабатывать, не предоставлять свободу во времени.

Таблица 4

Приемы воздействия на группу № 1 «Могут, но не желают...»

Манипулирование	Стимулирование	Мотивирование
<p>1. Заинтересовать материально (ФПК, возможность совмещения, подработок, выбора вакантной или свободной ставки: «Есть свободные 0,5 ставки – займет тот, кто работает»).</p> <p>2. Помочь в продвижении по службе (например, зачастую лаборантам требуется рекомендация при поступлении в вуз).</p> <p>3. Предоставить свободу в выборе рабочего времени (уйти, когда надо, пораньше, прийти попозже)</p>	<p>1. Использование персональной уникальности: «Только ты можешь сделать это...».</p> <p>2. Предоставление свободы выбора в определенных пределах (составление расписания программы занятий), вызвать тем самым энтузиазм.</p> <p>3. Применение соревнования (предложить одинаковое задание разным сотрудникам с целью выбора лучшего в итоге)</p>	<p>1. Выяснить желание (что сотрудник вообще хочет, может, руководитель что-то недопонимает).</p> <p>2. Предложить сотруднику более высокую цель, нежели он имеет.</p> <p>3. Попробовать осуществлять совместную деятельность в чем-то (занятия, научные труды)</p>

Приемы воздействия на группу № 2 «Не могут и не желают...»

Эту группу руководители кафедр условно назвали «с административного неба свалившиеся», она немногочисленна, но, тем не менее, представлена на практике, о чем свидетельствовали реальные примеры из руководящей деятельности.

Таблица 5

Приемы воздействия на группу № 2 «Не могут и не желают...»

<i>Манипулирование</i>	<i>Стимулирование</i>	<i>Мотивирование</i>
<p>Рассматриваются как последовательные этапы.</p> <p><i>Психологический этап:</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Убеждение реальными примерами (отрицательными) из собственной жизни руководителя кафедры или сотрудников (доработали до пенсии, а так и не защитились, мало публикаций, неуважение студентов и коллег, ярлык неудачника).2. Обращение к самолюбию «Неужели вы сами не можете что-то в жизни сделать?» <p><i>Административно-правовой этап:</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Давление (сбор «досье плохих поступков» на сотрудника и предупреждение об этом как манипуляция к положительному поведению, в случае слабого действия метода – создание такой обстановки для сотрудника на кафедре, которая бы способствовала его уходу).2. Продвижение по службе (попросить помощи администрации и продвинуть его на более высокую должность, где есть шансы заставить его работать, поскольку выше ответственность).3. Обсуждение на кафедральном совещании с формированием рефлексии в виде пояснительной записки.4. Рапорт о служебной нетрудоспособности в администрацию	<ol style="list-style-type: none">1. Заинтересовать научной тематикой с предоставлением времени на исследование, самому руководителю кафедры быть научным консультантом по теме.2. Направить на выездную научную конференцию с более сильным сотрудником.3. Поддержать (на заседаниях кафедры и при других сотрудниках отмечать малейшие положительные сдвиги и их значимость как на сегодняшний день, так и для перспективы самого сотрудника в частности и становления кафедры в целом).4. Ходатайствовать (в случае положительных изменений) о материальном вознаграждении, коммунальном благоустройстве	<ol style="list-style-type: none">1. Убеждение реальными примерами (положительными) из собственной жизни руководителя кафедры или сотрудников (начинали с «нуля» и продвинулись по служебной лестнице).2. Поиск (скрытых) мотивов такой группы сотрудников

Приемы воздействия на группу № 3 «Не могут, но очень хотят...»

Психологическая характеристика данной группы: амбициозны, имея желание, не имеют соответствующих знаний, опыта, умений.

Таблица 6

Приемы воздействия на группу № 3 «Не могут, но очень хотят...»

<i>Манипулирование</i>	<i>Стимулирование</i>	<i>Мотивирование</i>
<p>1. Выяснить «почему не могут?». При осуществлении данного типа воздействия необходимо выделить две группы: те, кто могут освоить то, что требуется, и те, кто не могут («выше головы не прыгнешь»).</p> <p>2. Воздействия на тех, кто могут освоить то, что требуется, в основном не психологического плана: разбор на кафедральном совещании, выговор, докладная на имя ректора или угроза докладной.</p> <p>3. Воздействия на тех, кто не может освоить то, что требуется (предыдущие приемы могут их «сломоть», как правило, это сотрудники с большим опытом работы):</p> <ul style="list-style-type: none">- помочь найти себя в другой работе;- пригрозить: «В следующий раз можешь не пройти по конкурсу...»;- найти себе союзников (сделать так, чтобы другие сотрудники были тоже им недовольны: «Вот видишь, тебе его заменять, за него работу выполнять...»)	<p>1. Заинтересовать материально.</p> <p>2. Похвалить на глазах у всех за дело, которое удалось.</p> <p>3. Направить на учебу, на которую очень хотят попасть другие.</p> <p>4. Рассказать о перспективах научного и карьерного роста при условии улучшения качества работы</p>	<p>1. Провести доверительную беседу с таким сотрудником:</p> <ul style="list-style-type: none">- выяснить его жизненные планы;- определить уровень его самооценки (понимает ли сам сотрудник, что данный вид деятельности для него пока недостижим);- зафиксировать уровень его мотивации (желает ли он обучаться, чтобы быть компетентным). <p>2. Научить сотрудника, как себя вести в проблемных ситуациях, с использованием личного опыта руководителя, предложить помощь в затруднениях</p>

В результате обобщения полученных нами на практике результатов работ творческих групп мы помимо тактической цели – освоения конструктивных приемов профессионального управленческого над-ситуативного мышления (реализации креативной компетентности) решаем еще и стратегическую задачу – ищем пути опосредованного воздействия для развития профессионального педагогического мышления преподавателей высшей школы с целью повышения качества образования.

Блок третий – креативная компетентность в применение творческого профессионального педагогического мышления для решения конкретных проблемных педагогических ситуаций в высшей школе.

Вопрос повышения качества образования является очень актуальным в современный период времени (И.Н. Денисов, М.С. Дианкина, Л.И. Вассерман, Н.А. Русина, В.А. Урываев). Мы к решению этого насущного вопроса подходим с точки зрения необходимости повышения профессионального мастерства, компетентности педагогических кадров. Поскольку основная часть преподавателей не имеет специального педагогического или университетского образования, особенно возрастает важность психолого-педагогических знаний, умений и навыков. А успешное применение психологических знаний на практике как раз и характеризует профессиональное педагогическое мышление (ППМ), которое является творческим, прогностичным, оценочным, рефлексивным, надситуативным (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева, Е.В. Коточигова, Т.В. Разина, Т.В. Огородова). Нами подготовка специалиста высшей школы к творческой, инновационной деятельности проводится в рамках занятий и по формированию творческого профессионального мышления, где основным звеном является решение реальных педагогических проблемных ситуаций, встречающихся в деятельности участников группы с использованием методов «мозгового штурма», групповой дискуссии, в ходе которой выработанные решения анализируются на предмет творческого подхода, долгосрочности решения, перспективности.

С нашей точки зрения, осмысленное и осознанное отношение к проблеме педагогов связано с высоким уровнем развития профессионального педагогического мышления. Именно в ходе практической деятельности и возникают противоречия, трудности и неадекватности (проблемные ситуации), в которых и начинается процесс мышления. Профессиональное педагогическое мышление (ППМ) отвечает всем общим законам мышления, но имеет свою специфику согласно теории профессионального мышления (Ф.Н. Гоноболин, М.М. Кашапов, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Мазилев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.К. Осипова, Г.С. Сухобская). Этот вид мышления позволяет осуществлять профессиональную деятельность на высоком уровне, способствует развитию личности внутри педагогической деятельности, позволяет оценивать трудности с точки зрения их перспективы. Проведенный нами теоретический анализ существующих работ по проблеме ситуативного и надситуативного мышления позволил

выделить следующие, краткие характеристики уровней обнаружения проблемности (И.В. Серафимович, 2004).

Таблица 7

Краткая характеристика отличия крайних вариантов (уровней) педагогического мышления

Параметры проявлений	Ситуативный уровень мышления	Надситуативный уровень мышления
Эмоциональная сфера	Ощущение педагогом напряженного отношения к педагогической проблемной ситуации и трудности его преодоления	Возможность быстрого изменения поведения, естественность реакций, эффективность преодоления негативных эмоций, низкий уровень психологических защит
Мотивационная сфера	Ситуационная мотивация учителя: представляется важным устранить помехи только сейчас, а что будет потом - не столь важно	Воспринимает проблемную ситуацию как творческую задачу, стремится выявить скрытые мотивы поступка ученика
Интеллектуальная сфера	Выяснение педагогом причин возникновения противоречия и способов его снятия, преодоления, что обусловлено влиянием конкретных педагогических условий	Способность «выйти за пределы» конкретной ситуации, оригинальность, гибкость мышления, видение объекта с качественно новой точки зрения; анализ собственного поведения и конкретных действий, учет возможных последствий для учебно-воспитательного процесса
Личностные изменения	Нет систематического личностного роста педагога, с большим трудом способен к преодолению стереотипов	Осознание учителем необходимости изменения, постоянного самосовершенствования себя

Этот блок является логическим продолжением предыдущего, поскольку они объединены общей идеей – формирования профессионального педагогического мышления преподавателей и управленцев (заведующих кафедрами). Здесь мы хотели бы собрать имеющийся опыт решения проблемных ситуаций, возникающих в отношениях с административным аппаратом, коллегами, студентами, сохраняя прежнюю логику изложения.

Работа по развитию профессионального мышления строилась в два этапа: развитие творческой профессиональной педагогической направленности («раскачка мышления») и формирование навыков использования творческих решений в повседневной действительности. Для реализации первого этапа собирались наиболее яркие и трудно решаемые проблемные ситуации и методом «Критического инцидента» в условиях дефицита времени решались. Примеры приводятся ниже.

Проблемная ситуация № 1: Студент плохо готовится к занятиям, хотя и готовится. Не может внятно ответить у доски, боится, переживает. Если поставит низкую отметку, то просит ее исправить. При исправлении демонстрирует еще более низкий уровень знаний, при этом ссылается на то, что вы как преподаватель слишком строги именно к нему. Берет «не мытьем, так катаньем». Что делать?

1. Поставить отметку завышенную и забыть.
2. Поставить отметку завышенную и сказать, что отметка «авансом» и следующую высокую отметку необходимо заслужить.
3. Объяснить суть темы, рекомендовать дополнительную литературу.
4. Написать докладную в деканат.
5. Проводить опрос в виде тестов.
6. Спрашивать наедине.
7. «Прикрепить» более сильного студента.
8. Заниматься дополнительно во внеурочное время.

Проблемная ситуация № 2: Для работы нужен компьютер, а его либо кто-то занимает, либо не дает начальство. Что делать?

1. Нажаловаться вышестоящему начальству.
2. Купить собственный компьютер.
3. Отказаться от работы на компьютере.
4. Найти спонсора.
5. Перепоручить работу тому, у кого есть компьютер.
6. Найти компьютер в другом месте.
7. Выгнать того, кто долго занимает компьютер.
8. Ввести пароль.
9. Откупиться.
10. Украсть компьютер.
11. Сменить начальство.

12. Уйти на другую работу.
13. Обмануть того, кто занимает компьютер, чтобы он уступил.

Проблемная ситуация № 3: Если на вас постоянно кричит начальство, как достойно выйти из ситуации? Что делать?

1. Ответить тем же.
2. Промолчать.
3. Уйти с данной работы.
4. Заплакать.
5. Помолиться.
6. Применить физическую силу.
7. Успокоить словами кричащего.
8. Дать успокоительное лекарство.
9. Отвлечь внимание на другое.
10. Приласкать.
11. Поддержать.
12. Обидеться (пусть просит прощения).

Проблемная ситуация № 4: У вас в одно и то же время несколько мероприятий (занятия, консультации и др.). Вы не можете планировать это. Ваша задача – найти выход.

1. Пытаешься все успеть, «разрываешься».
2. Выбираешь главное, сам расставляешь приоритеты.
3. Спрашиваешь совета у руководства, коллег, семьи.
4. Ничего не делаешь, идешь на больничный или берешь отгул.
5. Собираешь всех в одном месте, чтобы самому никуда не ходить.
6. Покупаешь машину, чтобы успевать везде.

Проблемная ситуация № 5: Требуется закончить аспирантуру, а неохота заниматься научной деятельностью, а не получается, учить студентов, а не умею. Поменять место работы или сферу деятельности нельзя. Что делать?

1. Заставить себя.
2. Стимулировать ответственность.
3. Упростить кого-нибудь чем-нибудь помочь.
4. Умереть, заболеть.
5. Договориться с администрацией на время.
6. Отдохнуть.

7. Сменить обстановку на кафедре.
8. Найти хорошего руководителя-надзирателя.
9. Пойти к психологу.
10. Найти хобби.
11. Жениться, родить ребенка.
12. Сменить тему диссертации.
13. Оставить все как есть.
14. Относиться формально ко всему.

Проблемная ситуация № 6: Вы попросили человека что-либо сделать, а он и не отказал вроде, но и не делает. Что предпринять?

1. Заинтересовать.
2. Запугать.
3. Еще раз напомнить.
4. Попросить другого.
5. Сделать самому.
6. Добиться выполнения через посредника.
7. Подойти к начальнику с жалобой.
8. Предложить что-то сделать для него.
9. Сделать подарок.
10. Заплатить за работу.
11. Перестать общаться.
12. Откровенно поговорить.

Проблемная ситуация № 7: Коллеги вам завидуют, унижают при студентах, заставляют делать дополнительную работу. Что делать?

1. Пожаловаться вышестоящему начальству.
2. Игнорировать.
3. Повысить квалификацию и сертификацию.
4. Подчиниться.
5. Обсудить конфликт с коллегами.
6. Сдружиться в корыстных целях.
7. «Поставить коллег на место» при студентах.
8. Уточнить перечень обязанностей.
9. Собрать «досье» на коллег.
10. Настраивать сотрудников друг против друга (каждому тайком говорить плохое о другом).
11. Уволиться.

Проблемная ситуация № 8: Студент не оценивает вас как преподавателя (проблема панибратства и неуважения к авторитету). Что делать?

1. Припугнуть (стать авторитарным).
2. Загрузить учебными заданиями.
3. Перевести в другую группу.
4. Попросить о помощи у заведующего кафедрой.
5. Пустить слезу.
6. Постоянно спрашивать студента.

Основная группа проблемных ситуаций (70%) от общего числа заявленных состояла в мотивации студентов на эффективное и высококачественное обучение. Нами проблема мотивации была рассмотрена в плоскости воздействия на мотивационную сферу учащихся условно через три основных направления: манипулирование, стимулирование и мотивирование (аналогично второму блоку). Эти три направления, с нашей точки зрения, отличаются, прежде всего, по вопросу, который задает инициатор воздействия. При манипулировании это – «Как заставить сделать человека то, что мне хочется, с минимальными личными затратами?», при стимулировании – «Что я могу сделать человеку, чтобы он сделал для меня то, что я хочу?», при мотивировании – «Что мне сделать с собой, чтобы человек изменился так, как мне хочется?». Для простоты работы студенты также условно были разделены нами на четыре основные группы по наличию необходимых и достаточных условий для обучения.

Таблица 8

Схема структурных групп студентов

Желания для обучения	Возможности для обучения	
	Имеются	Отсутствуют
Присутствуют	«Могут и желают...»	«Не могут, но очень хотят...»
Отсутствуют	«Могут, но не желают...»	«Не могут и не желают...»

В ходе групповой работы нами были получены следующие результаты, которые оценены на предмет действенности и применимости на практике экспертами, созданными на базе работающих групп:
Примеры воздействия на группу № 1 «Могут, но не желают...»

Манипулирование

1. Воздействие на самолюбие («Неужели ты не можешь...») или ставить в лидирующие позиции в обучении, которые заставляют учить (старосту, ответственного, дежурного спрашивают всегда);
2. Воздействие на совесть («Давай учись, раз поступал, государство за тебя деньги платит, родители надежду лелеют, не зарывая талант, какой бы он ни был, в землю, иначе потом отнимется и то, что есть...»).
3. Использование поощрения (соавторство в статьях) и наказание.
4. Запугивать («Не сдашь экзамен – в армию пойдешь, на второй год останешься, всю жизнь на приеме сидеть будешь». «С бесплатного обучения переведем на платное...»).

Стимулирование

1. Стимулирование стипендией: «кнут» («Не будешь учиться – не получишь») или применение физических наказаний. «пряник» («Будешь учиться хорошо – будет повышенная, президентская, грантовая стипендия»).
2. Стимулирование деньгами (предлагать материальные выгоды за знания (гранты)).
3. Стимулирование отработками («Не сдашь сейчас – придется встречаться еще и еще раз... писать реферат»).
4. Стимулирование регулярным контролем (осуществлять регулярные методы контроля, рейтинг, тесты, собеседование – дать понять неотвратимость контроля).

Мотивирование

1. Мотивирование перспективным целеполаганием («Это тебе пригодится в будущем, чтобы быть хорошим врачом, главврачом, деканом, управленцем, руководителем...»).
2. Мотивирование (изменение социальной ситуации развития) – поместить в более сильную группу, посадить к более сильному студенту (студентке).
3. Мотивирование через реальную ситуацию обучения (моделировать ситуации, учитывая личный интерес студента (приведите на занятие в качестве пациента своего родственника, друга, и мы ему поможем).
4. Мотивирование посредством трудной и интересной задачи (отправить выступать на конференцию, провести занятие у младших курсов).
5. Мотивирование через раскрытие внутренней мотивации: при-

менять метод ловушки: заинтересовать, но знания не «давать»: «Это очень интересно, важно, востребовано, но не для вас, вам это будет трудно, это не для средних умов, это вам не осилить...»

6. Использование неспецифической мотивации обучения (найти частный интерес студента и этим привлечь, «5» автоматом, зачет автозачетом, дополнительный балл на экзамене).

7. Мотивирование через личностные особенности (выяснить причину нежелания учиться, может, у студента горе или сложная проблема, которая кажется неразрешимой).

Иные приемы:

1. Повышать собственный уровень преподавания, зажигать эмоционально, приводить примеры из жизни, ТСО, использовать наглядность, новые технологии.

2. Менять преподавателя на более компетентного для данной группы.

3. Привлекать на помощь других преподавателей, начальство.

4. Доносить информацию о необходимости обучения (окольным путем) через аспирантов, ординаторов: «У вас такой преподаватель, знаток в этом деле, лучший специалист, вы и расспросите его подробнее, если долго попросить, он расскажет».

Приемы воздействия на группу № 2 «Не могут и не желают...»

Манипулирование

1. Воздействие на людей, авторитеты, которые значимы для такого студента в жизни («Кто хочет – ищет возможности, кто не хочет – ищет причины»).

2. Административный прессинг (доклад в деканат, ректору...).

3. Родительский прессинг (беседа с родителями, угрозы выгнать...).

4. Личностный прессинг («Как не стыдно!»; «Да разве так можно, поступил... и не учишься!»).

5. Воздействие на чувство собственного достоинства: «Я как преподаватель 25 лет отработал, а такого еще не было».

Стимулирование

1. Заинтересовать материально (материальная помощь, помощь с общежитием).

2. Заинтересовать интеллектуально (номинации «самый ленивый студент», «студент, у которого ума палата»).

3. Заинтересовать психологически (женить на более успешной студентке, студенте).

4. Контроль четкий и пошаговый выполняемых работ.
5. Использование поощрения (сделал – ушел) и наказания (не сдал вовремя – не допустили к экзаменам, не успеваешь и не хочешь со всеми заниматься – будешь заниматься дополнительно за деньги; если отчислим за неуспеваемость, то восстановление за дополнительную плату).

Мотивирование

1. Убедительные аргументы в виде примеров из жизни («Ученые – свет, а неученый – чуть свет и на работу...») или постановка цели, перспективной для студента.
2. Анализ причин, почему «не может»: на 1-м и 6-м курсах причины существенно разные. Индивидуальная работа.
3. Создание условия соревновательности по курсам, факультетам, группам: «Перед вами был 1-й курс, а вы 6-й и не знаете. Фармацевты знают правила искусственного дыхания, а вы, лечебники, нет».
4. Нравоучительный личный пример:
 - положительный («Хотите иметь ученые степени, почет и уважение, удовлетворение от имеющихся материальных благ, возможность путешествий по стране и за рубежом на конференции, защиты диссертаций и т.д., как это делаю я, – учитесь сейчас...»);
 - отрицательный («Хотите сидеть на бюджетной зарплате каждый месяц, преподавать в нескольких организациях, не видеться с семьей и быть в редкие минуты счастливым, как я, – можете не учиться...»).

Приемы воздействия на группу № 3 «Не могут, но очень хотят...»

Стимулирование

1. Завышение оценки (целенаправленное), и чтобы об этом знал весь курс, вся группа. Этот же прием использовать в качестве стимуляции сильного студента «Ну что же ты, тебя уже и слабый догнал..».
2. Поддержка психологическая («Ты можешь, у тебя получится, хотя, может, и не сразу...»)
3. Объяснение дополнительное, индивидуально, «по полочкам», чтобы все улеглось.
4. Обеспечение материалом для самостоятельной подготовки.
5. Общаться на занятиях деликатно и не грубо.
6. Ждать терпеливо, пока ответ не созреет в голове учащегося.
7. Поощрять даже слабые достижения учащегося.
8. Минимизировать объем вводной информации.

9. Адаптировать уровень преподаваемой информации под возможности учащегося.
10. Конкретизировать задачи через вопросы «Что именно не понятно?»; «А здесь все ли ясно?».
11. Использовать метод наглядного обучения.
12. Заниматься индивидуально (по возможности).
13. Обращать внимание больше не на недостатки, а на возможности учащегося.

Мотивирование

Побуждение примером неудачных удачников из жизни («Учение и труд все перетрут»; «Черчилль был троечник, а управлял страной», «Г. Каспаров имел по математике тройки, а прекрасно играл в шахматы»).

Манипулирование

Использовать (максимально) метод публичного и индивидуального поощрения («Молодец, так держать»).

Группа 4 «Могут и желают...»

В ходе практической деятельности было установлено, что данная группа хотя и является ситуативно благополучной, но отсутствие выстраивания специальных отношений с данной группой студентов влечет к тому, что эта категория учащихся может переходить в три остальные группы, и поэтому необходимо специально и на них воздействовать, но в этом случае дифференциация приемов воздействия произвелась не в соответствии с манипулированием, стимулированием и манипулированием, а в соответствии с четырьмя основными направлениями, каждое из которых может стать и манипулятивным, и стимулирующим, и мотивирующим для данной категории студентов.

Материальное стимулирование: повышенная стипендия, различные гранты, именная стипендия.

Моральное стимулирование: грамоты, доска почета, рейтинг, экзамен «автоматом», досрочный зачет.

Заинтересовать в реальных возможностях: участие в научных конференциях (участие, выступление, публикации – статьи, тезисы), возможность работы с дополнительной литературой, рефераты, доклады.

Заинтересовать в перспективных возможностях: магистратура, аспирантура, докторантура, узкая востребованная специализация.

Помимо работы с собственно мотивационной сферой учащихся предлагается ряд заданий для педагогов, которые способствуют повышению когнитивной гибкости и развитию надситуативности профессионального педагогического мышления.

Упражнение 1 (надситуативные качели). Цель: формирование умения видеть разные грани явления одновременно.

Вариант 1. Содержание: на какой-либо факт или явление необходимо найти как можно больше отрицательных и положительных качеств, затем из всех отрицательных качеств делают выбор (от 2 до 7) самых худших, а из положительных качеств делают выбор (от 2 до 7) самых лучших, после осуществления выбора доказать, что в практической деятельности самые лучшие могут оказаться самыми худшими и наоборот.

Вариант 2. После осуществления выбора положительные качества поддержать, но начиная с фраз «Нереально; нет; никогда; невозможно; ни в коем случае; нигде; ни за что; нет, нет; не годится; никто еще...», а отрицательные покритиковать, начиная с фраз: «Да, конечно, и в то же время...»; «Да, это так, а вот...»; «Да, это так, и...»; «Несомненно, и в то же время...». Цель: психологически грамотно критиковать недостатки и подчеркивать достоинства.

Пример: «плохой студент – это равнодушный к учебе, и в то же время и он, значит, неравнодушен и интересуется другими проблемами», «хороший студент – это тот, кто хорошо усваивает весь материал (но не факт, что он сможет применить его на практике); тот, кто активно обсуждает проблемы медицины (но, возможно, не глубоко оценивает сущность проблем). Так, заведующие кафедрами выделили качества «хорошего сотрудника» следующие: профессионал, добросовестный, аккуратный, упорный, дисциплинированный, надежный, уравновешенный, честный, доброжелательный, обаятельный, здоровый, щедрый, компетентный, сдержанный, трудолюбивый, креативный, добрый, отзывчивый, предприимчивый, неболтливый, надежный, интеллигентный, с чувством юмора, оптимист, целеустремленный, вежливый, обязательный. Часть из них группой экспертов выделена в необходимые и достаточные («лучшее из лучшего») – это профессионал, дисциплинированный, компетентный, добрый. Далее на каждое качество был представлен контраргумент: «никогда еще профессионализм не давал свободу творчества, не стимулировал инициативу, не сплачивал коллектив», «дисциплинированность не значит профессионализм», «компетентного всегда могут переманить на другую работу и им тяжело управлять», «доброта может означать лояльность, в том числе к студентам, а значит, они могут не знать учебный материал, и для будущих пациентов это может сказаться плохо».

В качества «плохого сотрудника» попали следующие: некомпетентный, безынициативный, лентяй, злобный, непродуктивный, ригидный,

эгоист, непрофессионал, жадный, заносчивый, пессимист, завистливый, болтливый, неорганизованный, нечестный. Часть из них группой экспертов выделена в группу – «худшее из худшего» – это некомпетентный, непрофессионал, завистливый, безынициативный. Далее на каждое качество был представлен контраргумент (в данном случае положительный): «некомпетентность – это возможность расти, взглянуть на проблему по-иному», «зависть может служить источником развития, если ее превратить в здоровые амбиции», «неинициативность – это плохо, и в то же время спокойно и хорошо выполняет свои обязанности».

Упражнение 2 (прием эфемизмов). Цель: формирование умения донести до партнера негативную информацию в позитивной форме. Содержание: из практических, профессиональных ситуаций необходимо вспомнить обидную, неконструктивную критику или то, что вам не удалось донести до другого человека и пришлось ему это выразить в «грубой форме». Задача в том, чтобы это отрицательное качество (качества) выразить иными словами, более мягкими по форме, но сохраняющими содержательный пласт. Если недостаточно тактичности, то «более мягкие выражения» необходимо сделать еще более приятными на слух, но сохраняющими свое первоначальное значение. Например: «Чему вас учили в институте? – Вашего опыта недостаточно для решения данной проблемы – Вас не обидит, если я посоветуюсь с другим специалистом?» (подобная трансформация, сохраняя суть, позволяет в креативной и конструктивной форме научиться выражать собственное недовольство другими). «Вы жестокий преподаватель – Вы очень строги – Вы требовательны даже в мелочах», «Нужно раньше приходить на работу – Постарайтесь не опаздывать – Может быть, ваши часы неправильно ходят, отрегулируйте их, пожалуйста», «У вас зимой снега не выпросишь – с вами невозможно контактировать – Вашему обществу я бы предпочел одиночество».

Упражнение 4 (прием преобразования). Цель: найти креативные конструктивные приемы воздействия на негативные качества обучающихся. Содержание: найти в отрицательном качестве положительные стороны и предложить психолого-педагогическую технологию развития у студента отрицательного качества в положительное (опираться на предложенные позитивные качества). Например, хам «умеет говорить правду в глаза», лентяй «умеющий отдыхать и расставлять приоритеты».

Упражнение 5 (надситуативный прогноз). Цель: стимулировать направление и регулярность саморазвития и профессионального роста педагогу. Содержание: команды слушателей выписывают качества

педагога-профессионала высшей школы, отвечая на вопрос «Какой он?». По принципу вертушки наработки передаются следующей группе, которая должна ответить на вопрос «Чтобы быть таким, что должен делать педагог?», и последней группе достается работа над вопросом «Что может быть негативного в качествах личности педагога, если он профессионал на все 100%?».

Полученные в ходе практической психологической работы способы решения проблемных ситуаций не являются универсальными, но позволяют произвести обмен опытом и предложить преподавателю гибкий спектр приемов воздействия на студентов, который в своей основе позволяет нетривиально и каждый раз по-разному решать проблемные ситуации, что создает прочную основу надситуативной гибкости, творчеству, профессиональному подходу к решению возникающих в педагогической деятельности проблем.

Развитие креативной компетентности и творческой индивидуальности преподавателя факультета повышения квалификации, руководителя кафедры, педагога высшего учебного заведения способствует повышению их профессиональной компетентности и профессионализма в целом. В свою очередь, креативная компетентность преподавателя обеспечивает эффективную педагогическую и научно-исследовательскую работу, систематическое совершенствование содержания и методов обучения, накопление плодотворной научной и учебной информации, систематическое изучение, анализ и оценку учебно-познавательной деятельности и поведения студентов.

4.5. Развитие креативной компетентности учителей музыки в системе повышения квалификации¹⁸

Современная российская действительность характеризуется активно идущими процессами модернизации, которые может претворить в жизнь только креативная личность, ориентированная на инновационную деятельность, самосовершенствование и саморазвитие, способная к свободному творческому мышлению, самостоятельному генерированию и воплощению новых идей и технологий. Это ведет к необходимости реформ в сфере образования, стратегической линией которых должно стать создание условий для освоения личностью

¹⁸ Автор данной главы С.А.Томчук. Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00739а.

новых способов деятельности и моделей мышления, что предполагает развитие у нее как критического, так и творческого отношения к миру, окружающей действительности, профессиональной деятельности.

Ряд правительственных образовательных инициатив направлен на изменение стратегии деятельности в этом направлении. В Национальной доктрине образования РФ (2000–2025) заложена идея необходимости творческого развития личности, при этом новая концепция образования основана на компетентностном подходе. В Национальном образовательном проекте «Наша новая школа» (2010) одним из заявленных главных приоритетов является формирование нового типа учителя, открытого ко всему новому, способного к развитию как своей креативности, так и креативности своих учеников.

Все сказанное выше в свете новых требований общества свидетельствует о необходимости качественного обновления и совершенствования профессиональной подготовки учителей в системе повышения квалификации. В качестве первоочередной цели системы повышения квалификации педагогических работников видится развитие профессиональной компетентности, важнейшей составляющей которой является креативная компетентность.

В последние десятилетия в психологии и педагогике много внимания уделяется проблеме развития креативности личности, активизации ее творческого потенциала, но понятие креативности как компетентности не рассматривается, что обуславливает актуальность данной темы и разработку новых подходов к развитию креативной компетентности в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Анализ подходов к определению креативности выявил, что некоторые ученые понимают ее как специфическую способность, обусловленную наличием и сочетанием различных личностных качеств (Матюшкин А.М., 1989; Митина Л.М., 1998, 2004); общую способность по преобразованию прежнего опыта (Дружинин В.Н., 2001; Пономарев Я.А., 1976); интегральное качество личности, объединяющее когнитивную и личностную сферы (Богоявленская Д.Б., 2002; Дружинин В.Н., 1999; Кашапов М.М., 2006; Шадриков В.Д., 2007). В своем исследовании мы опираемся на определение креативности, данное в рабочей концепции одаренности Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова, В.Н. Дружинина, в котором креативность рассматривается как интегративное качество личности, проявляющееся в направленности; в способностях создавать новые идеи, отклоняться от традиционных

схем мышления и поведения; в характере как устоявшейся системе отношений и поведения человека (Богоявленская, Шадриков, Дружинин, 2003).

В нашем исследовании понятия «креативность» и «компетентность» мы соединили воедино. Шарипов Ф.В. утверждает, что креативная компетентность преподавателя включает «систему знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, необходимых ему для творчества, причем творческий компонент может присутствовать в любом виде деятельности преподавателя (педагогической, коммуникативной, организаторской)» (Шарипов Ф.В., 2010). Вслед за Соловьевой О.В. и Халиловой Л.А., мы считаем, что креативная компетентность преподавателя включает систему знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, необходимых ему для творчества. Соловьева О.В. и Халилова Л.А. в структуре креативной компетентности личности традиционно выделяют следующие качества: способность к творчеству, к решению проблемных задач; изобретательность; гибкость и критичность ума, интуицию, самобытность и уверенность в себе; способность ставить и решать нестандартные задачи, способность к анализу, синтезу и комбинированию, способность к переносу опыта, предвидению и др.; эмоционально-образные качества: одухотворенность, эмоциональный подъем в творческих ситуациях; ассоциативность, воображение, чувство новизны, чуткость к противоречиям, способность к эмпатии (эмпатийность); проницательность, умение видеть знакомое в незнакомом; преодоление стереотипов; склонность к риску, стремление к свободе (Соловьева О.В., Халилова Л.А., 2012).

Занаев С.С. определяет в структуре инновационно-креативной компетентности педагога следующие компоненты: качества личности педагога (инновационный стиль мышления; способность творчески подходить к конструированию учебного процесса в зависимости от конкретной ситуации; стремление к освоению новых методов и технологий); совокупность знаний (современные теории творчества и подходы к его развитию) и умений (использовать методы развития креативности; поощрять творчество и работу воображения; побуждать к самостоятельному поиску решения нестандартных задач; стимулировать развитие умственных процессов высшего уровня) (Занаев С.С., 2006).

Мы рассматриваем креативность как ключевую компетентность в профессиональной деятельности педагога и понимаем под креативной компетентностью самостоятельное новообразование, на-

ходящееся в сложных диалектических связях с профессиональной компетентностью педагога. Креативная компетентность в структуре компетентности педагога отражает творческие достижения личности на разных этапах профессиональной (педагогической) деятельности и понимается как способность к созданию новых профессиональных продуктов и высоких результатов деятельности за счет реализации творческих способностей личности (Коточигова Е.В., 2001). Вслед за Киселевой Т.Г., Зуевой М.Л., под креативной компетентностью мы понимаем совокупность навыков, обеспечивающих нестандартное решение педагогических задач, характеризующихся готовностью к рождению принципиально новых необычных идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления, а также способностью решать проблемы, возникающие в процессе педагогической деятельности, диагностические способности для реализации индивидуально-дифференцированного подхода, способность адресно мотивировать каждого учащегося, используя различные подходы и способы, умение четко ставить цель, понятную и принятую учащимися, владение различными педагогическими технологиями (Киселева Т.Г., Зуева М.Л.).

Для развития креативной компетентности учителей музыки в системе повышения квалификации нами был разработан и апробирован инновационный образовательный модуль «Творческий подход к проектированию педагогической деятельности учителя музыки».

В основу тренинга были положены теоретические подходы в области непрерывного, опережающего и личностно ориентированного образования взрослых (Вербицкий А.А., 2009; Змеев С.И., 2007; Клюева Н.В., 1992; Кулюткин Л.Н., 1986; Еремеева В.Д., Канатов А.И., 2000, и др.). Программа построена на основе следующих принципов: опора на активную позицию субъекта обучения; системность обучения, предусматривающая соблюдение целей, содержания, методов, средств обучения и оценивания результатов обучения; использование методов интерактивного обучения, основанных на совместной деятельности учителя – обучаемых и проблемности содержания обучения; комплексное формирование креативного компонента музыкального мышления педагогов с учетом их профессионально-личностных особенностей.

Ведущей идеей формирования креативной компетентности выступает *личностное и профессиональное развитие педагога*. В основе модуля лежит стратегия сопровождения профессионального развития педагога как непрерывного процесса *самопроектирования личности* Митиной Л.М. (Митина, 2004). Модель создания условий для трансформации педагогической деятельности предполагает в своей реали-

зации четыре этапа: подготовка, осознание, переоценка и действие. На всех этапах работа строится таким образом, что педагог сравнивает сложившийся образ себя с проектируемым будущим, обнаруживает возможности новых взглядов на профессиональную деятельность, принятие других педагогических решений, открывает возможности саморазвития, профессионального самосовершенствования.

В процессе реализации модуля использовались следующие *методы* формирования креативной компетентности: эвристические (метод «мозгового штурма», эвристические вопросы, инверсия, реконструкция, стилизация, синектика); исследовательские (метод номинальных групп, видеотренинг, дискуссии, метод проектов, кейсов (ситуаций), моделирование); рефлексивные (рефлексия, самооценка, портфолио).

Инновационный модуль «Творческий подход к проектированию педагогической деятельности» включает в себя следующие компоненты: *мотивационный, содержательно-информационный, технологический, развивающий, оценочно-рефлексивный.*

1. *Мотивационный компонент* направлен на определение приоритетных компетентностей учителя, актуальных для современного этапа развития образования; определение ключевой роли креативной компетентности.

Цель занятия: выявление общих тенденций во взглядах педагогов на профессиональное и личностное развитие; выделение приоритетных компетентностей учителя музыки на современном этапе развития образования; определение значения креативной компетентности как составляющей части профессионального педагогического мышления в ряду приоритетных компетентностей учителя музыки.

Занятие строилось на основе метода номинальных групп и включало следующие составляющие компоненты.

1. Знакомство с моделью «Структура педагогической компетентности» (Киселева Т.Г., Коточигова Е.В.).

2. Определение главных составляющих характеристик профессиональной компетентности учителя музыки по следующим блокам: знания; деятельность; коммуникации, эмоции; личность; способности «надситуативного» уровня.

3. Выделение приоритетных компетентностей учителя музыки на основе ранжирования составляющих характеристик.

В процессе перечисления участниками курсов были выделены следующие составляющие характеристики профессиональной компетентности учителя музыки.

Составляющие характеристики профессиональной компетентности учителя музыки

Блоки модели педагогической компетентности	Главные составляющие характеристики профессиональной компетентности учителя музыки
1. Знания	Психолого-педагогические знания, психолого-возрастные особенности детей, эрудиция и кругозор
2. Деятельность	Профессионализм, новые образовательные технологии, проектирование педагогической деятельности
3. Коммуникации	Общительность, знание различных стилей общения, культура общения, красноречие, умение слушать
4. Эмоции	Эмоциональная гибкость, сопереживание, темпераментность, отзывчивость, умение справляться со стрессами, артистизм, доброжелательность, эмпатия
5. Личность	Инициативность, креативность, ответственность, справедливость, самоотдача, любовь к детям, трудолюбие, любовь к музыке, целеустремленность, влюбленность в профессию, чувство юмора. Педагогическое мышление и музыкальное мышление, умение прогнозирования, умение оценивать последствия своей педагогической деятельности, педагогическая рефлексия, педагогический такт
6. Способности «надситуативно-го» уровня	Талант педагога, развитие творческих способностей, стремление к самосовершенствованию, творческий поиск

На основе ранжирования участниками курсов были оценены приоритетные компетентности учителя музыки следующим образом:

Оценка приоритетных компетентностей учителя музыки

Кол-во баллов	Главные составляющие характеристики профессиональной компетентности учителя музыки
6	Талант педагога, творческий поиск, профессионализм
5	Креативность, любовь к детям и музыке, влюбленность в профессию, артистизм и эмоциональность
4	Педагогическое мышление и музыкальное мышление, новые технологии, умение прогнозировать
3	Эрудиция и кругозор
2	Целеустремленность, развитие творческих способностей
1	Эмоциональная отзывчивость, эмпатия

Таким образом, было выявлено, что в выделении приоритетных компетентностей учителя музыки наблюдаются общие тенденции во взглядах педагогов на профессиональное и личностное развитие. В личностном блоке учителя музыки выделяют как рационально-логические компоненты педагогической деятельности (педагогическое мышление и музыкальное мышление, новые технологии, умение прогнозировать), так и чувственно-эмоциональные (любовь к детям и музыке, влюбленность в профессию, артистизм и эмоциональность). Причем чувственно-эмоциональные компоненты педагогической деятельности оцениваются учителями выше, чем рационально-логические, что, скорее всего, связано со спецификой профессионального мышления учителей музыки – развитым творческим и художественно-образным мировосприятием, сформированным в процессе постоянного общения с искусством.

Наиболее высоко педагоги оценили способности «надситуативного» уровня профессионального мышления, деятельностный и личностный компоненты, то есть те компоненты, которые обеспечивают уровень профессиональной деятельности, соответствующий современной ситуации развития общества. Выделенные компетентности составляют основу педагогической деятельности и выстраиваются в целостный алгоритм: обновление имеющихся знаний последними научно-методическими исследованиями и разработками – применение полученных знаний в практической деятельности – личностное достижение высокой степени мастерства на основе поисковой активности, «видения непредвиденного» (Богоявленская Д.Б.), надситуативного уровня обнаружения проблемности (Кашапов М.М.).

2. *Содержательно-информационный компонент* – знакомство с требованиями к разработке рабочих программ в свете требований ФГОС и освоение алгоритма проектирования рабочих программ по предмету.

Педагогическое проектирование – это деятельность субъектов образования, направленная на конструирование моделей преобразования педагогической действительности. Сущность педагогического проектирования состоит в выявлении и анализе педагогических проблем и причин их возникновения, построении ценностных основ и стратегий проектирования, определении целей и задач, поиске методов и средств реализации педагогического проекта.

Под *педагогическим проектированием* мы понимаем процесс разработки целей и конструктивных схем их достижения отдельными педагогами в условиях вариативного образования, выбора образовательных программ на основе личностного принятия и освоения идей,

концепций, ценностных установок. Педагогическое проектирование рассматривается нами как высший уровень педагогической деятельности, проявляющийся в творчестве учителя, при котором происходит создание принципиально нового в содержании, организации учебно-воспитательного процесса, в решении научно-практических проблем.

В соответствии со статьей 32 п. 7 закона «Об образовании в Российской Федерации» к компетенции образовательного учреждения относится «разработка и утверждение рабочих программ учебных курсов, предметов (модулей)».

Рабочая программа – документ образовательного учреждения, определяющий объем, порядок, содержание изучения и преподавания учебного предмета, курса, а также требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования. Рабочая программа показывает, как с учетом конкретных условий, образовательных потребностей и особенностей развития обучающихся педагог создает индивидуальную педагогическую модель образования на основе образовательного стандарта. Таким образом, мы видим, что уже само определение и назначение рабочей программы учителя предполагает высокую степень индивидуальности и вариативности, связанной с адаптацией и учетом конкретных условий и образовательных потребностей учреждения, владение различными диагностическими и оценочными методиками для определения особенностей развития обучающихся, владение различными педагогическими технологиями для реализации индивидуально-дифференцированного подхода.

Кроме того, в соответствии с требованиями ФГОС рабочая программа учителя является составной частью *основной образовательной программы ОУ* и создается учителем *на основе основной образовательной программы учреждения с учетом примерной программы по предмету на целую ступень или на каждый класс*. Из основной образовательной программы в рабочей программе учителя должны найти отражение: количество часов из учебного плана, отводимое на преподавание данного предмета, планируемые результаты по данному предмету на ступени основного общего образования, особенности системы оценивания достижений обучающихся и система условий реализации ООП, содержание учебного предмета.

Структура рабочей программы утверждена приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г.

№ 1897 «Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования».

В соответствии с этой структурой рабочая программа должна включать следующие разделы:

- 1) пояснительную записку, в которой конкретизируются общие цели основного общего образования с учетом специфики учебного предмета;
- 2) общую характеристику учебного предмета, курса;
- 3) описание места учебного предмета, курса в учебном плане;
- 4) личностные, метапредметные и предметные результаты освоения конкретного учебного предмета, курса;
- 5) содержание учебного предмета, курса;
- 6) тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности;
- 7) описание учебно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса;
- 8) планируемые результаты изучения учебного предмета, курса.

Эти 8 пунктов структуры являются обязательными, но несмотря на столь жесткую заданность структуры внутри этих пунктов – внутренняя структура и содержание – могут быть дополнены образовательным учреждением. Например, исходя из этих рекомендаций, можно дополнить следующие компоненты: структуру тематического плана, поурочно-календарное планирование.

Поэтому, не нарушая данной структуры рабочей программы, образовательное учреждение на основе этих рекомендаций:

- 1) вправе самостоятельно определить структуру рабочей программы учителя для всех работников школы (в соответствии с нормативными документами) – что-то дополнить, расширить;
- 2) образовательное учреждение в локальном акте может предоставить право учителю определиться со структурой рабочей программы (в соответствии с нормативными документами).

Структура рабочей программы, определенная образовательным учреждением, должна быть прописана в локальном акте ОУ и утверждена директором школы.

В процессе реализации этого компонента модуля учителя знакомятся с новыми требованиями и подходами к проектированию рабочей программы по музыке с точки зрения требований ФГОС, осознают необходимость изменений, переоценивают свою существующую педагогическую деятельность и разрабатывают проект собственной рабочей

программы с учетом конкретных условий, образовательных потребностей и особенностей развития своих учащихся.

В основе построения рабочей программы по музыке лежит идея гуманизации музыкального образования, соответствующая современным представлениям о целях школьного образования и уделяющая особое внимание личности ученика, его интересам и способностям. В основе отбора методов и средств обучения лежит деятельностный подход. Важнейшая задача данной программы – обеспечить достижение планируемых результатов основной образовательной программы основного общего образования через освоение музыкального искусства.

Образовательная программа учреждения включает ряд междисциплинарных программ: «Программа развития универсальных учебных действий на ступени основного общего образования» включает «Формирование ИКТ-компетентности обучающихся», «Основы учебно-исследовательской и проектной деятельности», «Основы смыслового чтения и работа с текстом»; «Программа духовно-нравственного развития, воспитания и социализации» включает: духовно-нравственное развитие и воспитание, социальную деятельность, профориентацию, формирование культуры, здорового и безопасного образа жизни, экологической культуры; программу работы с обучающимися с ОВЗ и инвалидами.

Реализация данных междисциплинарных программ будет происходить непосредственно на учебных предметах, поэтому рабочая программа учителя должна отражать, каким образом данные программы будут реализовываться на конкретном учебном предмете.

Например, рабочая программа учебного предмета «Музыка» может реализовать следующие положения *Программы воспитания и социализации школьников ОУ*:

- воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование основ эстетической культуры через формирование представления об эстетических идеалах и художественных ценностях культур народов России; через знакомство с эстетическими идеалами, традициями художественной культуры родного края, с фольклором и народными художественными промыслами;
- формирование основ эстетической культуры через опыт самореализации в различных видах творческой деятельности, развивают умения выражать себя в доступных видах и формах художественного творчества; через участие в проведении музыкальных вечеров, реализации культурно-досуговых программ, включая посещение объектов художественной культуры с последующим

представлением в образовательном учреждении своих впечатлений и созданных по мотивам экскурсий творческих работ.

Рабочая программа учебного предмета «Музыка» может быть направлена на *формирование ИКТ-компетентности* через создание музыкальных и звуковых сообщений с использованием звуковых и музыкальных редакторов; клавишных и кинестетических синтезаторов; программ звукозаписи и микрофонов; обработки цифровых звукозаписей с использованием возможностей специальных компьютерных инструментов, с использованием возможности ИКТ в творческой деятельности, связанной с искусством.

Рабочая программа учебного предмета «Музыка» может быть направлена на *формирование культуры, здорового и безопасного образа жизни* через осознанное использование обучающимися на уроках здоровьесберегающих музыкальных технологий, к которым относятся вокалотерапия, тонирование, ритмотерапия, релаксация.

Рабочая программа учебного предмета «Музыка» может быть направлена на *формирование проектно-исследовательской деятельности* через разработку информационных и творческих проектов, таких как: виртуальный музей музыкальных инструментов, музыкальный фестиваль нашего класса, музыкальный журнал класса, постановка музыкального спектакля, музыка для школьной дискотеки, мой музыкальный портрет, моя музыкальная коллекция и т.д.

В процессе занятий учителя осваивают логику процесса педагогического проектирования:

- 1) определение конкретных условий, образовательных потребностей и особенностей развития обучающихся, формулировка основных образовательных конкретных проблем, которые будут решаться с помощью рабочей программы;
- 2) выдвижение идей в рамках определенной системы ценностей и подходов, которые могут способствовать разрешению противоречий и проблем;
- 3) определение требований к метапредметным и предметным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом;
- 4) построение модели желаемого педагогического объекта в соответствии с ведущими идеями и ценностями, анализ развития педагогической ситуации;
- 5) формулировка предположения о способах достижения целей, а также варианты поэтапной деятельности;

- 6) установление критериев оценки ожидаемых результатов;
- 7) выбор оптимального варианта конструируемого проекта в общей модели педагогической деятельности;
- 8) конкретизация задач, которые необходимо решить для реализации замысла;
- 9) этап реализации проекта при непрерывной диагностике, анализе и корректировке проектной деятельности;
- 10) заключительный этап: обобщение результатов, выводы, представление опыта педагогической общественности.

3. Технологический — проектирование рабочей программы с точки зрения освоения моделей педагогического моделирования: прогностической, концептуальной, инструментальной, рефлексивной; обобщение полученных знаний и умений в разработке собственной рабочей программы на основе креативного подхода.

Освоение моделей педагогического моделирования:

- 1) прогностическая модель, направленная на оптимальное распределение ресурсов и конкретизацию целей;
- 2) концептуальная модель, основанная на информационной базе данных и программе действий;
- 3) инструментальная модель, основанная на средствах исполнения и обучения преподавателей работе с педагогическими инструментами;
- 4) рефлексивная модель, направленная на осознание результата.

4. Развивающий — развитие креативной надситуативности и дивергентного мышления участников курсов через технологию полилога, проблемного метода обучения, синектики; создание метафор, ассоциаций, выдвижение фантастических гипотез в процессе восприятия музыки, создание сравнений, «свободных сочинений» и др.

Практические алгоритмы проблемного метода обучения (деловая игра на основе имитационного моделирования с использованием технологии полилога).

Цель: освоение проблемных методов музыкального образования, направленных на развитие креативной надситуативности и дивергентного мышления.

Структура занятия:

1. Знакомство с алгоритмом метода проблемно-содержательного анализа музыкальных произведений.

2. Освоение алгоритма метода проблемно-содержательного анализа музыкальных произведений в практической деятельности:

- 1) 1 этап – определение проблемы в музыкальном произведении;
- 2) 2 этап – определение образа, характеристика музыкальных средств выразительности;
- 3) 3 этап – разрешение музыкальных противоречий в музыкальном произведении;
- 4) 4 этап – соотнесение диалектики сложных человеческих чувств с музыкальным содержанием;
- 5) 5 этап – вывод о первичности человеческого чувства и вторичности музыкальной интонации, о художественном моделировании эмоций в музыке.

3. Групповая работа по анализу программных музыкальных произведений на основе практического алгоритма метода проблемно-содержательного анализа:

1 группа – Гаврилин В. «Вечерняя музыка».

2 группа – Прокофьев С.С. «Вальс» из балета «Золушка».

3 группа – Сибелиус Я. «Грустный вальс».

4. Рефлексия, анализ результатов освоения метода проблемно-содержательного анализа в виде свободной дискуссии.

Результаты практической работы по анализу программных музыкальных произведений на основе алгоритма метода проблемно-содержательного анализа.

1 группа – анализ произведения Гаврилина В. «Вечерняя музыка».

I этап. Определение образа. Музыка рисует вечерний пейзаж: тишина, покой разлиты в колышущемся воздухе, издалека доносятся отзвуки колокольных звонов, слышен крик одинокой птицы. На фоне звуков природы тянется заунывная песня. Природа готовится к ночи.

II этап. Разрешение музыкальных противоречий. Если принять эту «изобразительную программу» за замысел произведения, то мы находим явное несоответствие: в середине такого успокоения мы слышим яркую кульминацию и бурный всплеск эмоций. Как это можно объяснить?

III этап. Соотношение диалектики человеческих чувств с музыкальным содержанием. В природе не может быть такого томления, как мы слышим в музыке, и заход солнца не может вызвать в природе такой прилив энергии. Все это происходит в душе человека, который любит величественным и прекрасным явлением природы. Когда прекрасное и желанное становится реальностью, и вся накопившаяся в ожидании его энергия становится переживанием, человек испытывает восторг: в душе поднимается бурная волна чувств, которые захлестывают человека потоками волнения и радости. Этот «эстетический шок» от прекрасного и передан в музыке.

Вывод: в музыке нет «чистой» изобразительности, за любой музыкальной «звукозаписью» обязательно стоит человек, его отношение к изображаемому явлению и переживание этого отношения.

2 группа – анализ произведения Прокофьева С.С. «Вальс» из балета «Золушка».

На этом музыкальном примере определяется сложная диалектика человеческих чувств в развитии. «Вальс» – кульминация в образе Золушки, образ сбывшейся и потерянной мечты.

I этап. Определение образа: образ радости, света, озарения: яркая мелодия, вихрь кружащегося танца, стремительные взлеты фраз, звучная оркестровка.

II этап. Разрешение музыкального противоречия: во 2 части вальса после боя часов, которые являются границей между мечтой и реальной действительностью, музыка должна быть грустной, безнадежной, обозначать крушение всех надежд. Но вместо этого мы слышим тему любви, в музыке продолжает звучать счастье, надежда, радость. Что это – ошибка композитора?

III этап. Соотнесение диалектики сложных человеческих чувств с музыкальным содержанием. Осуществилась мечта Золушки, и Прокофьев в музыке передает душевное состояние Золушки: счастья, восторга. Счастье освещает не только саму Золушку, но и все вокруг нее. Прокофьев приводит свою любимицу Золушку к истинно радостной, справедливой, счастливой жизни.

Еще одно противоречие: балет «Золушка» был написан композитором в 1944 году. Почему в сложный военный год Прокофьев обращается к сказочной тематике? Только в сказках добрые силы всегда одерживают победу, обращение к этому сюжету в трудные военные годы вселяло надежду; веру в благополучный исход войны. Золушка обладала свойством преображать людей: умная доброта способна преодолеть жестокость.

3 группа – анализ произведения Сибелюса Я. «Грустный вальс».

На этом музыкальном примере рассматриваем сложную диалектику человеческих чувств в философской антитезе: жизнь – смерть.

I этап. Определение образа. Противоречивый характер музыкальных впечатлений. Условное разделение на 3 сферы: 1) светлые впечатления (мечтательно, одухотворенно, трепетно, трогательно); 2) связанные с печальными ощущениями (грустно, надломленно, трагически); 3) ощущение нереальности, призрачности, растерянности.

II этап. Противоречивость образа. Конфликтное столкновение отсутствует, но основной образ нестабилен, как бы мечется, ищет выход из ситуации. По жанровой принадлежности это вальс, но под него нельзя танцевать. Окончание вальса воспринимается как прощание с жизнью, духовная смерть.

III этап. «Вальс» написан для пьесы финского писателя Ярнефельдта «Куолема», что значит «смерть». Данное произведение является программным и звучит при следующих обстоятельствах:

«Измученный бессонными ночами, проведенными у постели больной матери, сын засыпает. Отблески красноватого света понемногу заполняют комнату. Сначала глухо и тихо, затем все яснее и громче слышны звуки музыки, мелодии вальса. Больная спит, затем просыпается, поднимается, облаченная в белое, словно в какой-то бальный наряд, она мечется во все стороны, бесшумно скользя и потирая руки. И в ответ на ее жесты отовсюду собираются в пары для танца безмолвные мужчины и женщины. Она бросается к ним, старается привлечь их внимание. А ее будто никто не замечает, силы покидают больную. Она падает, встает, снова пытается танцевать. Ее вновь окружают призраки. Еще мгновение – и на пороге появляется смерть».

Противоречие заключается в том, что автор выбирает для образа смерти один из самых поэтичных музыкальных жанров. Почему именно вальс выбран для этой сцены? По всей видимости, автор хотел создать поэтизированный образ смерти, прощание с жизнью, когда за короткие мгновения в сознании человека проносятся лучшие моменты его жизни.

Поиски нового видения мира и стилевое многообразие музыки в творчестве современных композиторов (на примере творчества Г. Свиридова) (организационно-деятельностная игра).

Цель занятия: освоение проблемных методов музыкального образования, направленных на развитие креативной надситуативности и дивергентного мышления, с привлечением аналитико-синтетических операций: сравнение; выявление общих и отличительных черт; классификация; анализ – синтез; обобщение на основе выявления закономерностей.

Структура занятия:

1. Систематизация и обобщение имеющихся в памяти слушателей разрозненных слуховых представлений о музыке Свиридова Г., накопление слухового аналитического комплекса знаний по понятию «Творческий стиль Свиридова Г.»:

- актуализация при помощи музыкальных фрагментов существующих в памяти слушателей конкретно-чувственных представлений о музыке Г. Свиридова;

- вычленение музыки Свиридова Г. среди музыкальных фрагментов разной стилистической направленности на основе интуитивных представлений;
- «Музыкальный пасьянс» – соединение музыкальных фрагментов с фамилиями соответствующих композиторов на основе классификации;
- организация имеющихся чувственных представлений о музыке Свиридова Г. в целостный перцептивный образ-эталон.

В процессе ОДИ звучат фрагменты музыкальных произведений Свиридова Г.: «Тройка» и «Пастораль» из «Музыкальных иллюстраций» к повести А.С. Пушкина «Метель», «Любовь святая» из музыки к драме А. Толстого «Царь Федор Иоаннович», романс «Наташа» из цикла «Пушкинский венок», «Записка»; фрагменты русских и зарубежных классиков, композиторов XX века – Р. Шедрина, А. Шнитке и других.

2. Формирование у слушателей предпонятийных представлений о музыке Г. Свиридова.

Задания 2-го блока располагаются на трех уровнях сложности:

- отбор необходимых признаков из предложенного перечня по критерию принадлежности к творческому стилю Свиридова Г.;
- определение основных музыкальных образов и характерных черт музыкального языка Свиридова Г. на основе анализа выразительных средств, структурной композиции, оркестровки и т.д.;
- выявление в произведениях Свиридова Г. принадлежности к стилистическим направлениям музыки XX века;
- реконструкция музыкальной модели, соответствующей творческому стилю Свиридова Г. (восстановление характерных элементов мелодии, фактуры, ритма, гармонии и т.д.).

3. Обобщение и формулировка обобщенного, абстрактного понятия «Творческий стиль Свиридова Г.».

3-й блок – эвристический, выводит слушателей на духовно-ценностный уровень музыкального мышления. На основе проанализированного материала в процессе свободно организованной дискуссии слушатели должны сформулировать обобщенное, абстрактное понятие «Творческий стиль Свиридова Г.». Импульсом для выражения личностных позиций слушателей и организации дискуссии служат слова писателя Астафьева В. о Свиридове Г.: «Со своей русской земли унес в сердце и сохранил великий композитор современности тот нежный и непреклонный звук, ту пространственную высокую мелодию, что стонет, плачет, сжимает сердце русское неизъяснимою тоскою, очистительною печалью. Мощным хором возносится композитор в подне-

бесье, набатным колоколом зовет Россию и русский народ: выстоять! Выпрямиться и выстоять во имя будущего наших детей и во имя сохранения того прекрасного, что накопили на земле ее редкие мудрые страдалцы, гении человечества, эти вечные отважные странники...» (Астафьев В. «Слово о мастере»).

Приемы активизации ассоциативно-образной природы музыкального мышления (синектика).

Цель: развитие креативной надситуативности и дивергентного мышления за счет актуализации интуитивных и чувственно-эмоциональных компонентов мыслительной деятельности, развитие таких компонентов, как ассоциативность, абстрагирование, построение аналогий и т.д.

В основу тренинга положен модернизированный метод «синектики», построенный на 4 типах аналогий – личной, прямой, символической и фантастической. «Синектика» – метод интерактивного обучения, модель группового решения проблем на основе метафорического мышления.

В основе синектики лежит ряд представлений о природе творческой деятельности и возможностях ее целенаправленного построения в учебном процессе:

- использование внешне выраженных, четко очерченных этапов творческой деятельности;
- ключевая, преобладающая роль иррациональных, эмоционально окрашенных мыслительных процессов как движущей силы творческого поиска;
- их осознанное и упорядоченное использование в сочетании с последующим рационально-логическим анализом и отбором найденных решений, взвешенным, аналитическим осмыслением полученных результатов.

Специфической чертой данной модели является то, что поисковая деятельность строится как принципиально совместная; обсуждение и отбор эмоционально-образных, «метафорических» аналогий ведутся в обстановке тесного межличностного взаимодействия.

Искусство как специфическая форма отражения и обобщения действительности в художественных образах является мощным детерминантом для развития творческого потенциала личности. Музыкальное произведение в силу своей многозначности допускает очень много толкований и поэтому является удобным инструментом для исследования особенностей восприятия музыки и постижения главной идеи произве-

дения. Тренинг основывается на восприятии программных произведений – «Лунный свет» Дебюсси К. и «Этюда-картины» Рахманинова С.В. под названием «Море и чайки». Нами были выбраны именно программные произведения, потому что они отличаются яркостью и зримостью художественных образов и могут служить импульсом для дальнейшей творческой деятельности. Кроме того, эти произведения довольно редко исполняются и не были знакомы участникам тренинга.

1 этап – построение личной аналогии: связан с личностным уподоблением и представлением себя составной частью явления, предмета, человека. Группы получают задания представить себя частью явления, предмета или человека и составить небольшой рассказ от 1 лица, начав его со слова «Я»: «Я – звук»; «Я – рояль, стоящий на сцене и ожидающий начала концерта»; «Я – композитор, озаренный творческой мыслью и сочиняющий музыку»; «Я – исполнитель, дающий фортепианный концерт перед огромной аудиторией слушателей». Данное задание направлено на стимулирование поисковой ситуации, заставляет изучить процесс как бы «изнутри». Благодаря этому заданию воспроизводится цепочка создания музыкального произведения: представление себя в образе звука заставляет проанализировать свои ощущения, связанные с физиологическими особенностями восприятия звуковых волн: звуковысотными, метроритмическими, фактурными и т.д.; представление себя в образе какого-либо музыкального инструмента заставляет вспомнить особенности его строения, тембровые характеристики; представление себя в качестве исполнителя или композитора помогает почувствовать тот творческий импульс, который является продуктом психики человека и служит толчком для создания и интерпретации музыкального образа. Кроме того, выполнение этого задания требует проявления таких качеств, как искусство перевоплощения, артистизм, творческая фантазия.

2 этап – построение прямой аналогии: связан с поиском сходных процессов в других областях (связь искусства с жизнью, связь музыки с другими видами искусства: живописью, литературой и т.д.). В качестве задания предлагается подобрать ассоциативный ряд, состоящий из репродукций картин и отрывков стихотворений. Изобразительный ряд может быть представлен репродукциями картин разных жанров (пейзажи, натюрморты, портреты) и разных направлений (реализм, импрессионизм, символизм). Ассоциации могут быть направлены сразу в нескольких направлениях: по соотношению стиля и эпохи, по близости жанра, по соответствию с образом и т.д. Кроме того, задание было направлено и на создание собственных творческих произведений: как изобразительных, так и литературных.

3 этап – построение символической аналогии: связан с использованием поэтических образов и метафор в парадоксальной форме или оксюморона, в образной форме нужно передать суть проблемы в броском заголовке. В основе данного задания лежит диалектический закон о единстве противоположностей, это задание помогает увидеть изучаемое явление во всем многообразии и понять его философскую сущность.

4 этап – построение фантастической аналогии: связан с игнорированием фундаментальных законов природы, созданием особого гипотетического мира, в котором «возможно все, что угодно». Это задание направлено на активизацию воображения и фантазии.

В результате выполнения аналогий различного типа были получены следующие результаты:

1 этап – построение личной аналогии:
по произведению «Лунный свет» К. Дебюсси:

1) участники одной группы получили задание представить себя в образе звука: «Я – звук. Я робкий, трепетный, хрупкий, незащитный. Я зародился и с любопытством смотрю на незнакомый мир. Я огляделся и стал тянуться к прекрасному, теплomu, светлomu, необычному, непознанному. Я расту, становлюсь увереннее, мой голос окреп, могу подражать птицам, ручью, ветру. Я не один, меня любят и я нужен. Я – продолжение жизни!»;

2) участники другой группы получили задание представить себя частью предмета, в частности, рояля, и выбрали для этого довольно неординарную форму: «Разрешите представиться: я – рояль! Блестящий, в черном фраке, в белой накрахмаленной манишке, с галстуком-бабочкой. Я готов к выступлению. Стою на сцене в ожидании чуда. Кто же будет сегодня моим господином? Кто заденет самые чувствительные струны моей души? Ведь у меня такое ранимое сердце! Чу! Слышны шаги. Началось. От легкого прикосновения цепких пальцев моего повелителя я весь погрузился в сладкие грезы. Нега полилась по моим струнам, захотелось вознестись над землей и летать, не ощущая себя. Один момент мне казалось, что я растворился в звуках музыки и почувствовал себя частичкой Вселенной. Но это не могло продолжаться вечно. Этого ощущения я не забуду никогда. Я почувствовал последние прикосновения. Я таю, таю, таю ...»;

по произведению «Этюд-картина. Море и чайки» С.В. Рахманинова:

1) «Я – рояль, красивый, крылатый. Меня разбудили легкие колыхания. Ему (пианисту) опять плохо, и он меня терзает. Он так нежно касается моих клавиш, но напряжение нарастает, ему мало

десяти пальцев, он еще и на педаль жмет... Я принимаю его чувства, понимаю и прощаю. Только я могу его успокоить. «Пианист! Будет плохо, приходи – поговорим!..»;

2) одним из заданий было задание представить себя на месте композитора: «Я сижу у окна... Льет дождь. Капли дождя стекают по стеклу. Серый день, размытые контуры домов за окном, одиноко стоящее дерево. Я так же одинок, и, наверное, сам виноват в этом... Накатываются волны воспоминаний: переживания, утраты, образы милых и дорогих сердцу людей, которых со мной уже нет. Как жаль, что нельзя вернуться в прошлое, а настоящее – я сижу у окна, льет дождь, капли дождя стекают по стеклу... Я одинок...».

В процессе выполнения данного задания происходит развитие творческого компонента музыкального мышления на основе использования приема «олицетворения» и создания небольших рассказов от «первого лица». В результате контент-анализа творческих работ учителей можно выявить следующие закономерности:

- при анализе музыки слово раскрывает природу этого искусства и служит посредником между специфическим музыкальным переживанием и музыкальным мышлением;

- в заданиях «Я – звук» прослеживается реализация материальной основы музыкального образа, что связано с акустической характеристикой звука («я робкий, трепетный, хрупкий, беззащитный», «на меня что-то давит, тяжелое, массивное, и не дает мне облегченно вздохнуть», «как хрустальная капелька воды») и конструктивно-логической структуры музыкального образа («я расту, становлюсь увереннее», «я могу меняться, я могу принимать любые формы и образы»).

- в заданиях «Я – рояль», «Я – композитор», «Я – исполнитель» прослеживается реализация духовной основы музыкального образа: отражаются эмоциональные состояния, настроения, душевные переживания, ассоциативные видения слушателей («нега полилась по моим струнам», «накатываются волны воспоминаний: переживания, утраты, образы милых и дорогих сердцу людей, которых со мной уже нет», «я одинок: как жаль, что нельзя вернуться в прошлое») и наблюдается выход на надситуативный уровень музыкального мышления: возникает чувство универсальности, порядка, единства и красоты, с которым слушатель может отождествиться, поскольку он соучаствовал в его создании («я растворился в звуках музыки и почувствовал себя частичкой Вселенной», «апогей: гармония, единение меня и природы, слушателей», «захотелось вознестись над землей и летать, не ощущая себя»);

• в процессе выполнения заданий наблюдается значительное использование художественных тропов: олицетворение («могу подражать птицам, ручью, ветру», «я растворился, таю»); метафора («звук – продолжение жизни», «чувствительные струны моей души», «безнадежное пространство», «буря эмоций»); сравнение («как хрустальная капелька воды», «я – одинок, как это одинокое дерево»); гиперболлизация («я – частичка Вселенной»); прямая речь, обращение («Пианист! Будет плохо, приходи – поговорим!..»).

II этап – построение прямой аналогии.

В процессе выполнения данного задания происходит развитие креативного компонента музыкального мышления на основе использования метода создания художественного контекста.

Был подобран ассоциативный ряд с использованием репродукций картин по следующим направлениям:

к картине «Лунный свет» К. Дебюсси:

- по соотношению стиля и эпохи (К. Моне «Впечатление»);
- по близости настроения (А. Дейнека «Мать и дитя»);
- по соответствию с образом и тематическому единству (С. Щедрин «Неаполь в лунную ночь», А. Куинджи «Лунная ночь на Днепре»);

к картине «Этюд-картина. Море и чайки» С.В. Рахманинова:

- по соотношению стиля и эпохи (И. Айвазовский «Корабли у берега»);
- по близости настроения (И.И. Бродский «Опавшие листья»);
- по соответствию с образом и тематическому единству (Н. Рерих «Горное озеро»).

При подборе ассоциативного ряда слушатели курсов отмечали сходство колорита, композиции, настроений, образов и т.д. Как мы видим, уже на этом этапе выполнения заданий у слушателей, которые впервые услышали эти произведения и не знали их названия до самого конца, практически совпали личностные представления с замыслом композитора.

III этап – построение символической аналогии.

В процессе выполнения данного задания происходит развитие творческого компонента музыкального мышления на основе приема подбора метафоры в парадоксальной форме или оксюморона, символизирующих основную идею произведения: к произведению «Лунный свет» К. Дебюсси – «Мерцающий свет»; «Трепетная неопределенность»; «Звучащее безмолвие»; «Парящий покой»; к произведению

«Этюд-картина. Море и чайки» С.В. Рахманинова – «Хрупкая безнадежность»; «Луч света в темном царстве»; «Где былое? Где друзья? А в ответ лишь шум дождя...».

IV этап – построение фантастической аналогии.

В процессе выполнения данного задания происходит развитие такого творческого компонента музыкального мышления, как фантазия и абстрагирование. Были подобраны следующие образы и явления, связанные с несуществующим гипотетическим миром: по произведению «Лунный свет» К. Дебюсси – «Невесомость»; «Рождение богини Венеры»; «Серенада мыльных пузырей в лунной дорожке света»; «Светящаяся душа».

В конце тренинга учителя обобщили результаты своего труда в виде творческих работ, которые объединяет использование образов природы и мотив одиночества. На наш взгляд, на единство взглядов повлияло то, что оба произведения относятся к одному музыкально-коммуникативному архетипу – «медитации», в котором концентрируется состояние отрешенности, созерцательности. Оценочно-рефлексивный компонент – презентация и защита рабочих программ педагогов, творческие работы и публичные выступления учителей, различные виды рефлексии.

Результатом освоения модуля «Творческий подход к проектированию педагогической деятельности» стала презентация и защита собственной рабочей программы учителя с учетом особенностей контингента и уровня развития учащихся. При защите разработанных рабочих программ учителя продемонстрировали высокий уровень развития творческих способностей, исследовательский подход к анализу и решению педагогических задач, самостоятельность суждений и выводов.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Аверьянов Л.Я. Контент-анализ: монография / Л.Я.Аверьянов. – М.: РГИУ, 2007. – 286 с.
2. Акимова М.К., Козлова В.Т. Учет психологических особенностей учащихся в процессе обучения // Вопросы психологии, 1988, – № 6. – С.71–73
3. Акмеологический словарь / под ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2010. – 161 с.
4. Аксенова Э.А. Инновационные подходы к обучению одаренных детей за рубежом // Интернет-журнал «Эйдос» – 2007. – 15 января. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-9.htm>, свободный – Загл. с экрана.
5. Аксенова Э.А. Инновационные подходы к обучению одаренных детей за рубежом // Интернет-журнал «Эйдос» – 2007. – 15 января. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-9.htm>, свободный – Загл. с экрана.
6. Алексеев В.П., Неменко Е.О. О работе семинара по физике городской программы «Открытие» // Организация и методика научно-исследовательской деятельности школьников. – Ярославль: Провинциальный колледж, – 2012. – С. 22–25.
7. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука / Г.С. Альтшуллер. – М., 1979.
8. Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония // Екатеринбург: Уральский ун-т, – 1993. – т. 3. – 140 с.
9. Ананьев Б.Г. О взаимосвязях в развитии способностей и характера: Доклады на совещании по вопросам психологии личности / Б.Г. Ананьев – М.: АПН РСФСР, 1956. – 96 с.
10. Ананьев Б. Г. Формирование одаренности. Склонности и способности. Л.: ЛГУ, 1962. – С. 15–37.
11. Ананьев Б.Г. Восприятие пространства и времени / Б.Г. Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1969. – С. 5–11.
12. Анисимов О.С. Профессиональное мышление преподавателя // Вестник высшей школы. – №9. – 1987. – С.40–45.
13. Ансимова Н.П. Психология постановки учебных целей / Н.П. Ансимова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2006. – 267 с.
14. Асмолов А.Г. Культурно-историческая системно-деятель-

ностная парадигма проектирования стандартов школьного образования // Вопросы психологии. – 2007. – №4. – С. 16–23.

15. Асмолов А.Г. Охота за «звездами» // Национальный психологический журнал. – 2011. – №1. – С. 24–27.

16. Афиногенов А.М. Методические рекомендации по организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях г. Москвы // Москва: Управление дошкольного и общего образования – 2010. – 10 с.

17. Афиногенов А.М., Сахарова О.П. Научно–исследовательская и проектная работа московских школьников // Исследовательская работа школьников. – 2003. – №1. – С. 48–51.

18. Бабаева Ю.Д. Динамическая теория одаренности // Основные современные концепции творчества и одаренности. Под ред. Д.Б. Боговлянской, М.: Молодая гвардия, – 1997. – с. 275–294.

19. Бабаева Ю.Д. Психологический тренинг для выявления одаренности: Методическое пособие / Ю.Д. Бабаева; Под ред. Панова В.И. – М.: Молодая гвардия, – 1997. – 278 с.

20. Бабаева Ю.Д., Войсунский А.Е. Одаренный ребенок за компьютером / Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войсунский – М.: Сканрус, – 2003. – 336 с.

21. Бабаева Ю.Д. Динамический подход к идентификации одаренности // Материалы IV Всероссийского съезда РПО, том 1, М.: КРЕДО – 2007. – С. 72–73.

22. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Метод. пособие. / В.И. Байденко; Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. М., – 2005. – 114 с.

23. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – №11. – С. 3–14.

24. Байденко В.И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода: материалы к первому заседанию методологического семинара 20 мая 2004 г. / В.И. Байденко – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 30 с.

25. Барышева Т.А. Психологическая структура креативности (опыт эмпирического исследования) // Известия РГПУ им. А.И. Герцена – 2012. – №145. – С. 54–64.

26. Барышева Т.А., Жигалов Ю.А. Психолого–педагогические

основы развития креативности: Учеб. Пособие / Т.А. Барышева, Ю.А. Жигалов – СПб.: СПГУТД, – 2006. – 268 с.

27. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества/ М.М. Бахтин. – М.: Высшая школа. – 1979. – 414 с.

28. Башкин М.В. Структурно–функциональная организация конфликтной компетентности личности на разных этапах обучения и профессионализации // Метакогнитивные основы конфликтной компетентности /Под науч. ред. проф. М.М. Кашапова; ЯрГУ. – Ярославль, 2012. – С. 144–163.

29. Безруких М.М. Психофизиологические основы эффективной организации учебного процесса: лекции 1–4, 5–8 / М.М. Безруких – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2007. – 48 с.

30. Безюлева Г.В. Профессиональная компетентность: аспекты формирования / Г.В. Безюлева М.: МПСИ, ФИРО, 2005. – 82 с.

31. Белова Е. С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать: пособие для воспитателей и родителей. – 3-е изд. / Е.С. Белова. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, – 2004. – 144 с.

32. Белоусова А.К. Развивающая образовательная среда для одаренных детей. Учебно–методическое пособие / Белоусова А.К. – Ростов–на–Дону, – 2009. – 70 с.

33. Белоусова А.К. Развивающая образовательная среда для одаренных детей. Учебно–методическое пособие / Белоусова А.К. – Ростов–на–Дону.: ЮРГИ, 2009. – 70 с.

34. Белых С.Л. Мотивация исследовательской деятельности учащихся / С. Л. Белых // Исследовательская работа школьников. – 2006. – № 18. – С. 68–74.

35. Белых С.Л. Научно–исследовательская работа студента–психолога: поиск и презентация. Методическое пособие для преподавателей и студентов психологических факультетов высших учебных заведений. Изд.–е перераб. / С.Л. Белых –Ижевск: Изд. Дом «Удмуртский университет», 2008. – 80 с.

36. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г.Бермус // Интернет–журнал «Эйдос». www.eidos.ru, 2006.

37. Берталанфи Л. фон. Исследования по общей теории систем: Сборник переводов / Общ. ред. и вст. ст. В. Н. Садовского и Э. Г. Юдина. – М.: Прогресс, 1969. С. 23–82.

38. Бершадский М.Е. Консультации: целеполагание и компетентностный подход в учебном процессе / М.Е. Бершадский // Педагогиче-

ские технологии. – 2009. – №4. – С. 89–94.

39. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в XXI век / В.С. Библер – М.: Политическая литература, 1991. – 413 с.

40. Библер В.С. Школа «диалога культур» // В.С. Библер – М.: Советская педагогика. – 1988. – №11. – С. 29 – 34.

41. Богданов А.А. Тектология: (Всеобщая организационная наука) / А.А. Богданов – М.: Экономика, – 1989. – кн. 2. – 309 с.

42. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская – М.: Издательский центр «Академия», – 2002. – 320 с.

43. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. Выпуск 1. – М.: МИОО, 2005. – 176 с.

44. Богоявленская Д.Б., Соколова И.А. К вопросу о дивергентном мышлении // Психологическая наука и образование. – 2006. – №1. – С. 34–38.

45. Богоявленская Д.Б. Исследование творчества и одаренности в традициях процессуально–деятельностной парадигмы: основные современные концепции творчества и одаренности /под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 402 с.

46. Богоявленская Д.Б. Одаренный ребенок / Д.Б. Богоявленская // Природа детской одаренности. – 2002. – №1. – С. 6.

47. Бодалев А.А. Акме – вершина развития самоактуализирующейся личности / А.А. Бодалев, Е.Е. Вахрамов // Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога: учеб.пособие / под ред. В.Э. Чудновского. – М.; Обнинск: ИГ – СОЦИН, 2008. – С. 63–88.

48. Бодров В.А. Практическое мышление (специфика и проблемы развития) / В.А. Бодров – М., 2005 – 410с.

49. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А.Б олотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8–14.

50. Большая советская энциклопедия, тома 1–30, 3-е изд. т. 23. М.: Большая советская энциклопедия, 1976. – С. 463.

51. Большая советская энциклопедия, тома 1–50, 2-е изд. т. 39. М.: Большая советская энциклопедия, 1956. – 664 с.

52. Боно Э. Латеральное мышление / Э. де Боно. СПб.: Питер Паблишинг, 1997. – 320 с.

53. Борзенко В.И., Обухов А.С. Насильно мил не будешь. Подходы к проблеме мотивации в школе и учебно–исследовательской деятельности // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Метод

дический сборник. М.: Народное образование, – 2001. – С. 80–88.

54. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение / А.В. Брушлинский. – М., 1983.

55. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – М. : Институт практической психологии; Воронеж: Модэк, 1996.

56. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование / А. В. Брушлинский – М.: Мысль, 1979.

57. Брюно Ж. и др. Одаренные дети: психолого–педагогические исследования и практика. // Психологический журнал. – 1995, – № 4, С. 73–74.

58. Брякова И.Е. Готовность студентов к развитию творческих способностей учеников как аспект формирования креативной компетентности будущих учителей–словесников: монография / И.Е. Брякова. – Оренбург: Изд–во ОГПУ, 2008. – 200 с.

59. Брякова И.Е. Критерии, показатели и стадии формирования креативной компетентности студентов–филологов педагогического вуза //Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 1. – С. 163–173.

60. Брякова И.Е. Методика развития творческих способностей учащихся (спецсеминар–практикум): учебно–методическое пособие /И.Е. Брякова. – Оренбург: Изд–во ОГПУ, 2005. – 128 с.

61. Брякова И.Е. Развитие литературно–творческих способностей и формирование креативной личности //Искусство и образование. – 2008. – № 1 (51) – С. 115–125.

62. Брякова И.Е. Формирование креативных качеств личности в процессе открытого образования //Человек и образование. – 2009. – № 1. – С. 41–46.

63. Бугайчук И.А., Контров Н.Е. Внутрифирменное обучение педагогического коллектива в условиях подготовки к реализации ФГОС //Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы пятой всероссийской научно–практической интернет–конференции (с международным участием) / Под науч. ред. М.В. Новикова –Ярославль : Изд–во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2013.– С. 60–65. – Режим доступа: uspu.org/images/3/3e/Сборник_ДПО.pdf, свободный

64. Бугайчук Т.В. Особенности профессионального становления и профессиональной идентификации преподавателя на современном этапе развития высшего образования //Дополнительное профессио-

нальное образование в условиях модернизации: материалы пятой всероссийской научно–практической интернет–конференции (с международным участием) / под науч. ред. М.В. Новикова – Ярославль: Изд–во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2013.– С. 66–74 – Режим доступа: yspu.org/images/3/3e/Сборник_ДПО.pdf, свободный

65. Бугайчук Т.В., Янбух С.Л. Характеристика креативной компетентности преподавателя высшей школы – Режим доступа: spru.org/images/d/d1//, свободный.

66. Букарева Н.Ю. Научно–исследовательская работа старшеклассников по литературе: проблемы формулировки темы // Организация и методика научно–исследовательской деятельности школьников. – Ярославль: Провинциальный колледж, – 2012. – С. 76–84.

67. Бухарина М.А., Легков Н.В. Индивидуальная работа со школьниками на семинарах по информатике программы «Открытие» // Организация и методика научно–исследовательской деятельности школьников. – Ярославль: Провинциальный колледж, –2012. – С. 25–34.

68. Буюкас Т.М. О феномене наслаждения процессом деятельности и условиях его возникновения (по работам М. Чиксентмихали) // Вестн. МГУ. Сер.14: Психология, 1995. Т. 2. С. 53–61.

69. Васильев И.А. Влияние различных типов мотивации и самоуправления личности на продуктивность мыслительной деятельности // Психологический журнал. – 2006. – № 4.

70. Введенский В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности / Введенский В.Н. // Инновации в образовании. – 2003. – № 4. – С. 21–31.

71. Венгер Л.А. Генезис сенсорных способностей / Под ред. Л.А. Венгера, М.: Педагогика, 1976. – 256 с.

72. Венгер Л.А. Педагогика способностей / Л.А. Венгер – М.: Знание, – 1973. – 96 с.

73. Венгер Л.А. Программа «Одаренный ребенок» (Основные положения) / Л.А. Венгер. – М.: Новая школа, – 1995. – 61 с.

74. Вербицкий А.А. Контекстно–компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32–37.

75. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова – М.: Логос, – 2009. – 336 с.

76. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

77. Вернадский В.И. «Размышления натуралиста» // Кн.2 Научная мысль как планетное явление М.: Наука – 1975– 191 с.

78. Вилькеев Д.В. Формирование педагогического мышления у студентов: Учеб.пособие / Д.В. Вилькеев – Казань: Изд-во КГПИ, 1992. – 108 с.

79. Вишнякова Н.Ф. Креативная психопедагогика / Н.Ф. Вишнякова – Минск, 1995. – 238 с.

80. Волков А.Е. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики / А.Е. Волков, Я.И. Кузьминов, И.М. Реморенко, Б.Л. Рудник, И.Д. Фрумин, Л.И. Якобсон. – 2009.– URL: http://www.logosbook.ru/i_vos_archiv0108.html.

81. Волков А.Е., Кузьминов Я.И., Реморенко И.М., Рудник Б.Л., Фрумин И.Д., Якобсон Л.И. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики // Вопросы образования, 2008. № 1. С. 32–64//– Режим доступа: <http://www.hse.ru/data/2010/12/04/1209582777/2%20Kuz'minov.pdf>, свободный.

82. Волкова М.Г. Развитие способностей у детей – основа жизненного успеха / М.Г. Волкова – М.: НИИВШ, – 1989. – 120 с.

83. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. – М., 1998. – 308 с.

84. Ворожцова И.Б. Педагогический смысл тьютерского сопровождения образовательной деятельности / И.Б. Ворожцова // Начальная школа. –2010. – №5. – С. 27–31.

85. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М., СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.

86. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: АПН РСФСР, 1957. –517 с.

87. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Избр. психол. исследования. – М., Педагогика –1982. т.1 – 487 с.

88. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991.

89. Гальперин П.Я. Умственное действие как основа формирования мысли и образа// Вопросы психологии. – 1957. – № 6. – С. 58–59.

90. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов / П.Я. Гальперин – М.: Книжный дом «Университет», – 1999. – 332 с.

91. Гар М.И. Проектно–исследовательская деятельность младших школьников как средство развития творческого потенциала ребенка //

Организация и методика научно-исследовательской деятельности школьников. – Ярославль: Провинциальный колледж, – 2012. – С. 84–90.

92. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965. – С. 433–456.

93. Гильбух Ю.З., Гарнец О.Н., Коробко С.Л. Феномен умственной одаренности // Вопросы психологии. 1990. – № 4. – С. 147–154.

94. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети / Ю.З. Гильбух. – М.: Знание, 1991. – 254 с.

95. Глотова Г.А. Творчески одаренная личность. Проблемы и методы исследования. Учебное пособие / Г.А. Глотова. – Екатеринбург: Уральский гос. ун–т, 1992. – 128 с.

96. Голуб Г.Б., Чуракова О.В. Попытка определения компетенции как образовательного результата / Г.Б. Голуб, О.В. Чуракова // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара / под ред. А.В. Великановой – Самара: Изд-во Профи. – 2001. – С. 13–18.

97. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность / Э.А. Голубева – Дубна: «Феникс», 2005. – 512 с.

98. Гомбоева И.С. Контекстное обучение как средство реализации компетентностного подхода. Заочные научно-практические конференции ученых, студентов и школьников – 20.01.12 16:46 – Режим доступа: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/693-2012-01-20-10-49-53>, свободный – Загл. с экрана.

99. Гордон Э. Столетия тьюторства: история альтернативного образования в Америке и Западной Европе. – Ижевск. Изд.дом «ERGO». (Перевод с английского. Предисловие – Т.М. Ковалева, М.П. Черемных), – 2008. – 350 с.

100. Гордон Э., Морган Р. и др. Революция в тьюторстве (перевод с английского) // Ижевск – Изд.дом «ERGO». – 2010. – 332 с.

101. Григорьев С.И. Основы современной социологии: учеб. пособие / С.И. Григорьев, Ю.Е. Растов. – Барнаул: Алт. ГУ, 2001. – 138 с.

102. Гришанова Н.А. Компетентностный подход в обучении взрослых: материалы к третьему заседанию методологического семинара 28 сентября 2004 г. / Н.А. Гришанова. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.

103. Громько Ю.В. Разработка нового содержания образования и развитие интеллектуальных способностей старших школьников. Формирование научности XXI века в образовании. Пособие для учителя. – М.: Пушкинский институт, – 2001. – 332 с. – Серия: «Мыследеятельностная педагогика».

104. Грязева В.Г. Одаренные дети: экология творчества / В.Г. Грязева, В.А. Петровский. – Москва–Челябинск: ИЛИ РАО, ЧГИИК, 1993. – 40 с.

105. Гуляев В.Н. Педагогическое обеспечение преемственного развития детской одаренности // Образование в новом тысячелетии: опыт, проблемы и перспективы развития: материалы международной научно–практической конференции (21–23 октября 2003 года). – Новосибирск: Изд–во НИПКПРО, – 2003. – С. 203–211.

106. Гурвич Е.М. Исследовательская деятельность детей как механизм формирования представлений о поливерсионности мира создания навыков поливерсионного исследования ситуаций // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник. М.: Народное образование, – 2001. – С. 68–80.

107. Давтян А.М. Формирование креативной компетентности учащихся в условиях школьного дополнительного образования: методические рекомендации для учителей / А.М. Давтян. – Челябинск: Изд–во ИИУМЦ «Образование», – 2006. – 51 с.

108. Данильцев Г.Л. Что нравится и что не нравится экспертам при оценке учебно–исследовательских работ учащихся // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник. М.: Народное образование, – 2001. – С. 127–134.

109. Демин И.С. Применение информационных технологий в учебно–исследовательской деятельности // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник. М.: Народное образование, – 2001. – С. 144–150.

110. Деркач А.А. Акмеология: учеб. пособие / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.

111. Деркач А.А. Личностно–профессиональное развитие человека – ключевая проблема акмеологического исследования / А.А. Деркач // Акмеология. – 2012. – Спец. вып. № 2 (2012) по материалам VII Межд. науч. конф. «Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека» (Москва, 1–15 июня 2012 г.). – С. 16–18.

112. Добродеев П.К. Одаренность в историческом процессе / П.К. Добродеев. – Санкт–Петербург: Букинист, 2004. – 156 с.

113. Доровской А.И. Сто советов по развитию одаренности детей. Родителям, воспитателям, учителям / А.И. Доровской. – Москва: Российское педагогическое агентство, – 2003.

114. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В.Н. Дружинин – М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН, 2001. – 224 с.

115. Дружинин В.Н. Психология общих способностей (3-е издание) / В.Н. Дружинин СПб.: «Питер», 1999. – 368 с.
116. Дубровина Ю.Н. Особенности взаимосвязи уровней характеристик профессионального мышления учителя в процессе решения педагогических проблемных ситуаций / Психология педагогического мышления: теория и эксперимент. – М.: Изд-во ИП РАН, 1998. – С. 79–86.
117. Еремкин А.И. Школа одаренности. Тайна рождения гениев / Еремкин А.И. – М.: ООО «АиФ Принт», – 2003. – 333 с.
118. Ермолаева–Томина Л.Б. Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов / Л.Б. Ермолаева–Томина – М.: Академический Проект, 2003. – 304 с.
119. Завалишина Д.Н. Психологический анализ оперативного мышления / Д.Н. Завалишина – М.: Изд-во Наука, 1985. – 222 с.
120. Завалишина Д.Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития / Д.Н. Завалишина. – М.: Институт психологии РАН, 2005.
121. Занаев С.С. Структура и содержание компетентности учителя / С.С. Занаев. М., 2006.
122. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования: дайджест // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С. 23–30.
123. Зеер Э.Ф., Павлов А.М. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М.: МПСИ, 2005. – 211 с.
124. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к образованию [Электронный ресурс] / Э.Ф. Зеер. – 14.11.2006. – [http:// www.urogo.ru](http://www.urogo.ru).
125. Зеер, Э.Ф., Сыманюк, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–29.
126. Зимин, В.Н. Ключевые компетенции в НПО [Электронный ресурс] / В.Н. Зимин. – 12.08.2005. – [http:// www.mainskills.ru](http://www.mainskills.ru).
127. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико–методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
128. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2003. – № 5. – С. 34–42.
129. Зимняя И.А. Социально–профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализи-

рованная модель) // Проблемы качества образования. Кн. 2. М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.

130. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно–целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 25 с.

131. Змеев С.И. Андрогогика: теоретические основы обучения взрослых /С.И. Змеев. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 207 с.

132. Знаков В.В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема // Психологический журнал, 2005, Т. 26, № 1, С. 18–28.

133. Знаков В.В. Понимание в познании и общении / В.В. Знаков. – М. : ИП РАН. 1994.

134. Зуева М.Л. Принципы отбора списков ключевых компетенций для их использования в рамках учебного предмета математика / М.Л. Зуева // Математика, информатика и методика преподавания: материалы конференции «Чтения Ушинского» физико–математического факультета. – Ярославль: Изд–во ЯГПУ, 2007. – С. 100–107.

135. Зыбарева Н.Н. Тьюторское сопровождение инклюзивного образования/ Н.Н. Зыбарева // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии: материалы третьего международного теоретико–методологического семинара, 4 апр. 2011 г.: [сборник] //Департамент образования г. Москвы, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования г. Москвы «Моск. гор. пед. ун–т», Научно–исслед. ин–т стол. образования, фак. спец. педагогики [ред. кол.: Н.М. Назарова, О.Г. Приходько, Е.В. Ушакова, А.А. Гусейнова, Н.Ю. Григоренко, Е.В. Колтакова]. – М., – 2010. – С. 80–82.

136. Иванов Д.А. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании / Д.А. Иванов // Управление современной школой. Завуч. – 2008. – № 1. – С. 5–24.

137. Ильенков Э. Школа должна учить мыслить // Наука и жизнь, 1984 – № 8 – С. 14–20.

138. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности // Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, – 2011. – 448 с.

139. Ильичева В.А. Личностно–профессиональное развитие будущего учителя начальных классов в условиях диалогового взаимодействия /В.А. Ильичева // Герценовские чтения. Начальное образование, 2010. – Т. 1. – С. 217–221.

140. ИСО/ПМС 9000. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь / М.: ВНИИС., 1999. – 48 с.

141. Каган М.С. К вопросу о понимании культуры // *Философ, науки*, 1989. – № 5. – С. 34–39.

142. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // *Психолого–педагогическое, медико–социальное сопровождение развития ребенка: материалы Всерос. науч.–практ. конф.* – СПб, 1998. – С. 67–82.

143. Караванова Л.Ж. Профессионально–личностное развитие специалиста по социальной работе в период вузовского обучения: дис. ... д–ра. психол. наук: 19.00.07. – М., 2012.

144. Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями в развитии. Из опыта работы. М.: ЦППРиК «Тверской», – 2010. – 88 с.

145. Карпов А.В. Теоретические и экспериментальные основы исследования метакогнитивной регуляции деятельности. Глава в монографии. *Психологические проблемы саморегуляции*. М.: Психол. ин–т РАО, 2011.

146. Карпов Е.М. Учебно–исследовательская деятельность в школе / Е.М. Карпов // *Лучшие страницы педагогической прессы*. – 2001. – № 6. – С. 54–63.

147. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления / Монография. – СПб.: Изд–во Алетейя, 2000. – 463 с.

148. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления (методология, теория, практика) // *Психология профессионального педагогического мышления. Монография.* / Под ред. М.М. Кашапова. – М.: Изд–во Институт психологии РАН, 2003. – С. 73–144.

149. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала. Монография / М.М. Кашапов. – М.: ПЕРСЭ, 2006. – 688 с.

150. Кашапов М.М. Психология творческого процесса в конфликте. Монография / М.М. Кашапов. – Ярославль, ЯрГУ, 2011. – 296 с.

151. Кашапов М.М. Совершенствование творческого мышления профессионала. М. – Ярославль, 2006.

152. Кашапов М.М. Специфика метакогнитивного подхода к пониманию конфликтной компетентности // *Метакогнитивные основы конфликтной компетентности* / под науч. ред. проф. М.М. Кашапова; ЯрГУ. – Ярославль, 2012. – С. 192–262.

153. Кашапов, М.М. Акмеология: учеб. пособие / М.М. Кашапов /

- Яросл. гос. ун–т им. П.Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2011. – 112 с.
154. Кашапов М.М. Совершенствование творческого мышления профессионала: монография / М.М. Кашапов / Под науч. ред. проф. А.В. Карпова. – М. – Ярославль: МАПН, 2006. – 316 с.
155. Кашапов М.М. Когнитивное и метакогнитивное понимание структурно–динамических характеристик профессионального мышления / М.М. Кашапов // Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов: монография; под науч. ред. проф. М.М. Кашапова, доц. Ю.В. Пошехоновой. – Ярославль, 2012. – С. 35–121.
156. Кашапов М.М. Метакогнитивный подход к пониманию конфликтной компетентности / М.М. Кашапов // Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / Под науч. ред. проф. М.М. Кашапова. – Ярославль, 2012. – С. 13–104.
157. Кашапов, М.М. Психология педагогического мышления: монография / М.М. Кашапов. – СПб. : Алетей, 2000.
158. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала: монография / М.М. Кашапов. – М. : ПЕР СЭ, 2006.
159. Кашапов М.М. Психология творческого процесса в конфликте: монография / М.М. Кашапов. – Ярославль, 2011.
160. Кашапов М.М. Совершенствование творческого мышления профессионала: монография / М.М. Кашапов. – М.; Ярославль: МАПН, 2006.
161. Кашапов, М.М. Стадии творческого мышления профессионала: монография / М.М. Кашапов. – Ярославль: Ремдер, 2009.
162. Кашапов М.М. Формирование профессионального творческого мышления: учеб. пособие / М.М. Кашапов; Яросл. гос. ун–т им. П.Г. Демидова. – Ярославль : ЯрГУ, 2013. – 136 с.
163. Киселева Т.Г. Оценивание как показатель уровня педагогического мышления учителя // Сб. Психология педагогического мышления: теория и эксперимент. М.: ИП РАН, – 1998. – С. 92–100.
164. Киселева Т.Г. Оценивание как показатель уровня педагогического мышления учителя // Психология педагогического мышления: теория и эксперимент: Сб. статей / Под ред. М.М. Кашапова. – М.: Изд–во ИП РАН, 1998. – 152 с.
165. Киселева Т.Г. Социально–психологические особенности уровневых характеристик профессионального педагогического мышления в процессе оценивания // Психология профессионального педагогического мышления. Монография. / Под ред. М.М. Кашапова. – М.:

Изд-во Институт психологии РАН, 2003. – С. 89–116.

166. Киселева Т.Г., Коточигова Е.В. Структура педагогической компетентности педагога // Ярославский психологический вестник. Выпуск 9. Москва – Ярославль: РПО, 2002. С. 113–117.

167. Киселева Т.Г. Компетентностный подход и его роль в современном образовании / Т.Г. Киселева // Общественные науки. Всероссийский научный журнал - Издательство МИИ Наука, Москва, 2011, №3. С. 219–226.

168. Киселева Т.Г., Зуева М.Л. Возможности образовательных технологий для формирования ключевых компетенций учащихся / Т.Г. Киселева, М.Л. Зуева // Инновации и традиции современной школы. Материалы Международной заочной научно-практической конференции 31 мая 2011 года/ Научный редактор М.В. Волкова. Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2011. С. 97–103.

169. Киселева Т.Г., Зуева М.Л. Диагностика сформированности ключевых компетенций / Т.Г. Киселева, М.Л. Зуева // Аняевские чтения – 2011. Социальная психология и жизнь: Материалы научной конференции, 18–20 октября 2011 г., Санкт-Петербург / Отв. ред. А.Л. Свенцицкий. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2011. С. 284–285.

170. Киселева Т.Г., Зуева М.Л. Психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования креативной компетентности педагога как условие для развития метапредметных результатов / Т.Г. Киселева, М.Л. Зуева // Теоретические и прикладные аспекты развития современного образования: материалы Всероссийской (с международным участием) заочной научно-практической конференции. 6 июня 2011 / Гл. ред. А.Н. Ярутова. Чебоксары: Учебно-методический центр, 2011. С. 29–32.

171. Киселева Т.Г., Зуева М.Л. Психолого-педагогическое сопровождение работы по формированию общих компетенций / Т.Г. Киселева, М.Л. Зуева // II Международная заочная научно-практическая конференция «Социально-гуманитарные и юридические науки: современные тренды в изменяющемся мире»: сборник материалов конференции (6 июня 2011 г.). Краснодар, 2011. С. 69–71.

172. Киселева Т.Г., Лукьянчикова Н.В. Формирование креативной компетенции в условиях загородного образовательно-оздоровительного центра / Т.Г. Киселева, Н.В. Лукьянчикова // Развитие социальной одаренности детей и молодежи: Материалы международной научно-практической конференции, г. Ярославль, 26–27 октября 2011 г. – Ярославль, 2011. С. 148–154.

173. Клюева Н.В. Программы социально–психологического тренинга / Н.В. Клюева, М.А. Свистун. Ярославль: Ярославский НИЦ «Психодиагностика»; Фонд гражданских инициатив «Содействие», 1992. – 66 с.

174. Ключевые компетентности как результат образования // О введении метода проектов в практику образовательных учреждений. Письмо Департамента образования и науки г. Самары. – 15.02.2004. – <http://www.medianet.yartel.ru/medianet/do/docs/letters/project.shtml> (14 КБ).

175. Ковалева Т.М. Открытое образование и современные тьюторские практики // Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Юбилейный сборник, посвященный 10–летию тьюторских конференций. 1996–2005. – Томск, – 2005. – 24 с.

176. Ковалева Т.М., Жилина М.Ю., Теров А.А. Особенности организации образовательного процесса в магистратуре ГОУ ВПО МПГУ «Тьюторство в сфере образования» // Тьюторство в открытом образовательном пространстве высшей школы: подходы к разработке стандарта тьюторской деятельности. Материалы Второй международной науч.–практ. конф. / Моск. пед. гос. ун–т; Науч. ред. Т.М. Ковалева; Отв. ред. М.Ю. Жилина, Т.М. Коробова. – М., – 2009. – С. 5–8.

177. Козленко В.Н. К вопросу диагностики креативности учащихся // Вопросы психологии познавательной деятельности. М., 1981. С. 116–126.

178. Козлов В.В., Бубеев Ю. Измененные состояния сознания: психология и физиология / В.В. Козлов, 1997. – 197 с.

179. Козлов В.В. Психология творчества: свет, сумерки и темная ночь души / В.В. Козлов – М.: ГАЛА–Издательство, 2008. – 112 с.

180. Козлов В.В. Психотехнологии измененных состояний сознания. Личностный рост. Методы и техники / В.В. Козлов – М.: Изд–во Института психотерапии, 2001. 384.

181. Козлов В.В. Теоретические и экспериментальные основы интенсивных интегративных психотехнологий в социальной психологии: Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. Ярославль: ЯрГУ, 1999. – 336 с.

182. Козлов В.В., Майков В.В. Трансперсональная психология: Истоки, история, современное состояние / В.В. Козлов – М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 603 с.

183. Козырева, О.А. Основные аспекты отечественных и зарубежных концепций профессионального развития / О.А. Козырева // Об-

разовательные технологии и общество (Educational Technology & Society), 2007, 10(4). – С. 376–379.

184. Комарова И.П., Орлов В.Ю. Научная работа в школе: структура и необходимое обеспечение // Информационно–методический журнал X Российской научной конференции школьников. – Ярославль: Провинциальный колледж, – 2010. – С. 62–66.

185. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Народное образование. – 2002. – № 4. – С. 254–260.

186. Корнеева Т.Б. «Школьный университет»: дистанционное образование в сфере ИТ и место в нем тьюторской позиции» // Тьюторские практики в России. Сопровождение индивидуальных образовательных программ. Альманах. – Томск, – 2009. – С. 44–48.

187. Коточигова Е.В. Психологические особенности творческого педагогического мышления: Автореф. дис....канд. психол. наук. Ярославль: ЯрГУ, – 2001. – 24 с.

188. Коточигова Е.В. Творчество как наиболее существенная и необходимая характеристика педагогического труда. Творческое мышление // Психология профессионального педагогического мышления. Монография. / Под ред. М.М. Кашапова. – М.: Изд–во Институт психологии РАН, 2003. – С. 306–331.

189. Крутецкий В.А. Проблема формирования и развития способностей // Вопросы психологии. 1972. – № 2. – С. 3–13.

190. Крутецкий, В.А. Психология обучения и воспитания школьников / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение – 1976. – 304 с.

191. Кто такой «тьютор» и какова его роль в воспитании школьника? В чем специфика деятельности тьютора? // Директор школы – №6, – 2011. <http://www.direktor.ru/interview>.

192. Кузьмина Н.В. Методика аттестации учителей как средство активизации педагогического творчества // экспериментальная и прикладная психология. Вып. 9. Психология управления. Л., 1979.

193. Кулагина, И.Ю. Личность школьника от задержки психологического развития до одаренности: учеб. пособие/ И.Ю. Кулагина; под ред. А.П. Питько. – М.: Сфера, – 1999. – 192 с.

194. Кулюткин, Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1986. – №2. – С. 21–30.

195. Курнешова Л.Е. Методические рекомендации по организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях г. Москвы / Л.Е. Курнешова // Учитель года

Москвы. – Письмо. – 2004. – № 2. – С. 13–14.

196. Лазарев В.А. Педагогическое сопровождение одаренных старшеклассников: монография. Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, – 2005. – 272 с.

197. Ландау Э. Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка / Э. Ландау; пер. с нем. А.П. Голубева, науч. ред. рус. текста Н.М. Назарова. – М.: Издательский центр «Академия», – 2002. – 144 с.

198. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

199. Лебедева В.П. Учителю об одаренных детях (пособие для учителя) / В.П. Лебедева. – М.: Молодая гвардия, – 1997. – 354 с.

200. Лебедева В.П. Учителю об одаренных детях (пособие для учителя) / В.П. Лебедева. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 354 с.

201. Лебедева С.А., Тарасов С.В. Организация исследовательской деятельности в гимназии / С.А. Лебедева, С.В. Тарасов // Практика административной работы в школе. – 2003. – № 7. – С. 41–44.

202. Левина О.Г. Кому и зачем нужна исследовательская работа школьников? Или исследовательская работа школьников: быть или не быть? // Организация и методика научно-исследовательской деятельности школьников. – Ярославль: Провинциальный колледж, – 2012. – С. 4–12.

203. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений./ Н.С. Лейтес. – М.: Издательский центр Академия, 2000. – 320 с.

204. Лейтес Н.С. Об умственной одаренности / Н.С. Лейтес. – М.: Знание, 1984. – 80 с.

205. Лейтес Н.С. Психология одаренности детей и подростков / Н.С. Лейтес. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.

206. Лейтес Н.С. Раннее проявление одаренности / Н.С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1988. – №4. – С. 98–107/

207. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы / Н.С. Лейтес. – М.: Знание, – 1984. – 80 с.

208. Лейтес Н.С. Одаренные дети. // В кн.: Психология и психофизиология индивидуальных различий. М.: Педагогика, 1977, с. 54–64.

209. Леонтович А.В. Концептуальные основания моделирования исследовательской деятельности учащихся // Школьные технологии. 2006. – № 5. – С. 63–71.

210. Леонтович А.В. Модель научной школы и практика органи-

зации исследовательской деятельности учащихся/ А.В. Леонтович // Школьные технологии. – 2001. – № 5. – С. 146–149.

211. Леонтович А.В. Перспективы выявления и развития одаренных школьников средствами дополнительного образования /А.В. Леонтович // Дополнительное образование и воспитание. – 2011 – №2. – С. 3–11.

212. Леонтович А.В. Учебно–исследовательская деятельность школьников как модель педагогической технологии: [Опыт учеб. комплекса на базе сред. шк. №1333 «Донская гимназия» и Дома науч.–техн. творчества молодежи Москвы] // Школьные технологии. – 1999. – № 1–2.– С. 132–137.

213. Леонтьев А.Н. О формировании способностей// Вопросы психологии – 1999– №6 –С. 58–62.

214. Лернер И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер – М.: Знание, 1974 – 64 с.

215. Летина Н.Н. Глобализация, глокализация и локализация в проблематике исследований культуры школьниками – участниками городской программы «Открытие» //Организация и методика научно–исследовательской деятельности школьников. – Ярославль: Провинциальный колледж, –2012. – С. 43–51.

216. Лихачев Б.Т. Педагогика / Б.Т. Лихачев. – М., 1996.

217. Логинова Н.А. Феномен ученичества: приобщение к научной школе // Психологический журнал. – 2000. – том 21. – № 5. – С.105–111.

218. Малухина Н.В. Формирование психологической компетентности педагогов в развитии способности к творчеству учащихся подростково–юношеского возраста: дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Малухина – Курск, – 2009. – 190 с.

219. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности / М.К. Мамардашвили – Тбилиси: Мецниереба, 1984.

220. Маркелова Т.В. Субъектность как фактор успешности педагогической деятельности офицера Вооруженных сил: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Н. Новгород, 2000. – 145 с.

221. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности // Советская педагогика, 1990, №8, с. 82–88.

222. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Изд–во Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

223. Матюшкин А.М., Сиск Д. Одаренные и талантливые дети / А.М. Матюшкин, Д. Сиск // Вопросы психологии. – 1988. – №4. – С. 94–97.

224. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Во-

просы психологии. 1989. – № 6. С. 29–33.

225. Матюшкин А.М. Основные направления исследования мышления и творчества // Психологический журнал. – 1984. – № 1. – С. 9–17.

226. Матюшкин А.М. Загадки одаренности / А.М. Матюшкин. – М., – 1993. – 128 с.

227. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество / А.М. Матюшкин. – М.: МПСИ: Воронеж. 2003. – 720 с.

228. Матюшкин, А.М. Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики / А.М. Матюшкин. – М.: Школа–пресс, 1993.

229. Медведева С.А. Работа с одаренными детьми на уроках изобразительного искусства // Сайт «Учительский портал» – Самара, – 2011. – Режим доступа: <http://www.uchportal.ru/publ/12-1-0-698>, свободный – Загл. с экрана.

230. Мелик–Пашаев А.А., Новлянская З.Н., Адаскина А.А., Чубук Н.Ф. Художественная одаренность детей, ее выявление и развитие. Методическое пособие. – Дубна, – 2006. – 112 с.

231. Методические рекомендации по организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях г. Москвы – Письмо департамента образования города Москвы от 20.11.2003 № 2–34–20

232. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. –1997. –№ 4. – с. 28–30.

233. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя /Л.М. Митина. – М.: Изд-во Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.

234. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М. Митина. – М.: «Дело». 1994. – 216 с.

235. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя /Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.

236. Митина, Л.М. Психологу об учителе. Личностно–профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно–развивающие программы /Л.М. Митина. – М.: УРАО «Психол. ин–т», МГППУ, 2010. – 386 с.

237. Морозов А.В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования: дис. ... д–ра пед. наук : 13.00.08 / Морозов А.В. – М., 2004. – 445 с.

238. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: Учебное пособие. – М.: Академический Проект, – 2004. – 560 с.

239. Нафиева А.Г. Креативная компетентность педагога: теоретический аспект // Молодежь и наука: реальность и будущее: Материалы III Международной научно–практической конференции /Редкол.: В.А. Кузьмищев, О.А. Мазур, Т.Н. Рябченко, А.А. Шатохин; в 6 томах. – Невинномысск: НИЭУП, – 2010. – С. 315–319.

240. Национальная доктрина образования РФ: утвержден Постановлением Правительства РФ от 04.10.2000 № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации».

241. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: утверждена Президентом РФ от 4 февраля 2010 г. № Пр–271, – 2010. – Режим доступа: <http://old.mon.gov.ru/dok/akt/6591/>, свободный – Загл. с экрана.

242. Никольская Г.В. Психологические аспекты изучения творчества художника–живописца: Психология и педагогика в инновационных процессах современного образования // Материалы Всероссийской научно–практической конференции. СПб, 2008. – С. 304–305.

243. Новиков, А.М. Постиндустриальное общество – общество знаний / А.М.Новиков // Высшее образование в России. – 2008. – № 3. – С. 108–118.

244. Новожилова М.М. Формирование культуры исследовательской деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения // Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2008. – 24 с.

245. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / М.: Смысл, 2004.

246. Обухов А.С. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения // Народное образование. – 1999. №10. – С. 158–161.

247. Огородова Т.В., Медведева Ю.С. Исследование мотивации научно–исследовательской деятельности на начальном этапе научной деятельности // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: сборник научных трудов V Всероссийской научно–практической конференции 23–24 ноября 2011 г./ Отв. ред. Ю.П. Поваренков – Ярославль: Изд–во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. – С. 201–204.

248. Огородова Т.В. Модель компетентностей выпускника профильного психологического класса // Ярославский психологический вестник. – 2003. – Выпуск 10. – С. 121–123.

249. Огородова Т.В., Клокова П. Исследование творческого мышления учащихся профильных классов // Ярославский психологический вестник. – 2004. – Выпуск 12. – С. 177–179.

250. Огородова, Т.В. Акмеологические основы педагогической деятельности: учеб.пособие/ Т. В. Огородова. – Ярославль : ЯрГУ, 2010.

251. Одаренность детей: выявление, развитие, поддержка: Экспресс–учебное пособие для спецкурса / Отв. ред. А.З. Иоголевич. – Челябинск: издательство ЧГПУ «Факел», – 1996. – 120 с.

252. Одаренные дети / Пер. с англ.; Под общ. ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слуцкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.

253. Одаренный ребенок / Под ред. О.М. Дьяченко. – М.: Международный образовательный и психологический колледж, – 1997. – 137 с.

254. Одаренный ребенок: особенности обучения. Пособие для учителя /Под ред. Н.Б. Шумакова. – Москва: Просвещение, – 2006. – 238 с.

255. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка.– 4–е изд., доп.– М.: ИТИ технологии, 2003., 944 с.

256. Оптнер Станфорд Л. Системный анализ для решения проблем бизнеса и промышленности / Станфорд Л. Оптнер; Пер. с англ., вступ. ст. С.П. Никанорова. – 2–е изд. – М.: Концепт, 2003. – 206 с.

257. Орлов И.К. Специфика интуитивного процесса решения неопределенных задач //Вопросы психологии. 2006. – № 3. – С. 97–109.

258. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М., – 1997. – 402 с.

259. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М., 1997. – 402 с.

260. Основы деятельности тьютора в системе открытого дистанционного образования // Под ред. Щенникова С.А., Теслинова А.Г., Чернявской А.Г. и др., – М.: Издательство Дрофа, – 2006. – 591 с.

261. Особов И.П. Педагогическая креативность и компетентность как факторы профессионального развития студентов // Гуманитарные научные исследования. – Ноябрь, 2011. URL: <http://human.snauka.ru/2011/11/215>, свободный – Загл. с экрана.

262. Оспанова Б.А., Ташбулатова А., Сагдуллаев И. Профессионально–контекстное обучение как инструмент развития креативной компетенции // Электронный журнал «Вестник психологии и педагогики»: Международная заочная научно–практическая конференция «Инновации в образовании: идеи, проекты, опыт работы», 13–15 мая 2013 г.– Режим доступа: <http://www.psych.kiev.ua/>, свободный – Загл. с экрана

263. Панов В.И. Одаренность как проблема современного образования: Психология сознания: современное состояние и проблемы// Материалы I Всероссийской конференции. Самара, 2007. – С. 472–484.

264. Панов В.И. Конфликтность/неконфликтность взаимодействия в образовательной среде военного вуза: эконсихологический аспект / В.И. Панов, М.В. Селезнева // Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М.М. Кашапова; ЯрГУ. – Ярославль, 2012. – С. 121–143.

265. Панов В.И. Некоторые теоретические и практические аспекты одаренности // Прикладная психология. – 1998 – № 3 – с. 87–89.

266. Панов В.И. Образовательные технологии работы с одаренными детьми / В.И. Панов // Опыт работы с одаренными детьми в современной России: Материалы Всероссийской научно–практической конференции. М., 6–8 февраля 2003 года / Научный редактор Л.П. Дуганова. – М., – 2003. – С. 67–81.

267. Панов В.И. Одаренность и одаренные дети: Эконсихологический подход: Монография. М.: Изд-во РУДН, 2005. 300 с.

268. Панов В.И. Одаренные дети: выявление–обучение–развитие / В.И. Панов // Педагогика, – 2001, – №4. – С. 30–44.

269. Панова И.Е. Педагогические условия организации самообразования родителей одаренных детей: дис. . канд. пед. наук. – Ставрополь, 2000. –191 с.

270. Панова Н.В. Реализация целостной модели личностно–профессионального развития в системе повышения квалификации на разных этапах жизненного пути / Н.В. Панова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. Педагогика: теория и практика. – 2009. – №12. – С. 85–89.

271. Парц О.С. Самореализация одаренного ребенка: вопросы теории и практики // Одаренный ребенок. – 2007. –№ 1. – С. 64–70.

272. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа–Пресс, 1998.

273. Переверзев В.Ю., Ярочкина, Г.В. Оценка ключевых компетенций учащихся / В.Ю.Переверзев, Г.В.Ярочкина // Профессиональное образование. – 2006. – № 3. – С. 26–27.

274. Петерсон Л.Г. Деятельностный метод обучения: образовательная система «Школа 2000...» // Построение непрерывной сферы образования. М., 2007. – 298 с.

275. Петрова Г.И. Педагог–тьютор – новая профессия в сфере образования// Тьюторские практики в России. Сопровождение индивидуальных образовательных программ. Альманах. – Томск, – 2009. – С. 12–15.

276. Пинский А.А. Ключевые компетенции: философский подход

и политическое решение / А.А.Пинский // Современные подходы к компетентностно–ориентированному образованию: материалы семинара / под ред. А.В. Великановой. – Самара: Изд–во Профи, – 2001. – С. 23–28.

277. Пискунова М.В. Психологическое сопровождение исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. – 2006. №1. – С. 93–99.

278. Платон. Сочинения: В 3 т. Т. 2. –М.: Мысль: Госполитиздат, 1972. – 904 с.

279. Платонов К.К. Проблемы способностей. – М.: Наука, – 1972. – 312 с.

280. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. – Ярославль: канцлер, 2008. – 200 с.

281. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М. : Изд–во УРАО, 2002. – 160 с.

282. Поддяков А.Н. Взаимные психологические оценки и взаимодействия исследователя и участника исследования: от сотрудничества до противодействия // Социальная психология малых групп: Материалы II Всероссийской научно–практической конференции, посвященной памяти профессора А.В. Петровского. 25–26 октября 2011 г. М.: МГППУ, 2011. С. 556–560.

283. Поддяков А.Н. Дети как исследователи: [Психол. аспект] // Magister. – 1999. – №1. – С. 85–95.

284. Поддяков А.Н. Методологические основы изучения и развития исследовательской деятельности // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве / Под ред. А.С. Обухова. М.: НИИ школьных технологий, – 2006. – С. 51–58.

285. Полуянов Ю.А. Диагностика общего и художественного развития детей по рисунку. – Рига, – 2000.

286. Пономарев Я.А. Психология творчества/ Я.А. Пономарев – М.: «Наука», 1976.

287. Пономарев, Я.А. Психология творческого мышления / Я.А. Пономарев. – М., 1960.

288. Пономарев, Я.А. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Я.А. Пономарев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов. – М., 1990.

289. Пономарева Е.Н. Инновационно–креативная компетентность в структуре профессиональной деятельности преподавателя / Е. Н. По-

номарева // Высшее образование сегодня, 2010. – N 2. – С. 42–47.

290. Попова Л.В. Краткое руководство для учителей по работе с одаренными учащимися / Л.В. Попова.– М.: Молодая гвардия, – 1997. – 137 с.

291. Президентская программа «Дети России»: утвержден Указом Президента № 1696 от 18 августа 1994 года «О президентской программе «Дети России».

292. Прибрам К. Языки мозга. Экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии / Перевод с английского Я. Н. Даниловой и Е.Д. Хомской / Под редакцией и с предисловием действительного члена АПН СССР А.Р. Лурия, М.: Издательство «Прогресс», 1975, – с. 421.

293. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. N 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» // Российская газета №5316 от 20 октября 2010 г.

294. Профессиональный стандарт педагогической деятельности (Под редакцией Я.И. Кузьмина, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова)

295. Психологические и нейропсихологические основы обучения взрослых /Под ред. В.Д. Еремеевой, А.И. Канатова. – СПб., 2000. – 297 с.

296. Психология одаренности детей и подростков //Ред. Н.С. Лейтес. – М.: Академия, 1996. – 416 с.

297. Психология одаренности: от теории к практике //Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, – 2000. – 128 с.

298. Психология профессионального педагогического мышления / под ред. М.М. Кашапова. – М.: Институт психологии РАН, 2003.

299. Пузеп Л.Г. Психологическая сущность креативности как качества личности / Л.Г. Пузеп, Л.Н. Антилогова // Психопедагогика в правоохранительных органах. Омск, 2006. – №1. – С. 129–131.

300. Пузеп Л.Г. Развитие креативных черт личности студентов в процессе профессиональной подготовки в педагогическом вузе. Дисс. канд. псих. наук. 19.00.17. – Омск, 2007. – 161 с.

301. Рабочая концепция одаренности //Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Б. Бабаева, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин, и др., 2е изд–е, расширенное и переработанное, М.: ИЧП «Магистр», 2003. – 68 с.

302. Развитие и диагностика способностей //Под ред. В.Н. Дружинина, В.Д. Шадрикова – М., 2003.

303. Развитие креативной компетентности педагога в системе повышения квалификации // Ананьевские чтения – 2012. Психология образования в современном мире: Материалы научной конференции, 16–18 октября 2012 г. / Отв. ред. Н.В. Бордовская. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2012. – С. 460–461.

304. Развитие творческой активности школьника / Под ред. А.М. Матюшкина. М., 1991.

305. Ратнер Ф.Л. Система выявления, отбора и поддержки одаренных за рубежом. Казань: Центр инновационных технологий, – 2001. – 57 с.

306. Реан А.А. Психология изучения личности / СПб.; Изд-во Михайлова В.А., 1999.

307. Реан А.А. Психология педагогической деятельности (Проблемный анализ): Учеб. пособие. – Ижевск: Изд-во Удм. Ун-та, 1994. – 83 с.

308. Рекомендации Российско–фламандской научно–практической конференции «Психолого–педагогическое, медико–социальное сопровождение развития ребенка»: утверждены письмом Минобрования РФ от 6 апреля 2001 г. № 29/1495–6 «Об использовании рекомендаций Российско–фламандской научно–практической конференции в деятельности ППМС– центров»

309. Рензулли Дж., Райе С. Модель школьного обучения // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М. – 1997. – С. 214–242.

310. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

311. Рубинштейн С.Л. Вопросы психологической теории // Вопросы психол. 1955. №1. – С. 6–17.

312. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Наркомпрос РСФСР, 1940. 595 с.

313. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 1 / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989.

314. Русина Н.А., Барабошин А.Т. Рефлексивное обучение преподавателей высшей школы как способ формирования их вариативной концептуальной компетентности // Материалы конференции «Высшая школа на современном этапе: проблемы преподавания и обучения», 2010– Режим доступа: <http://yspu.org/index.php>, свободный – Загл. с экрана.

315. Рыбалкина Н.В. Проблема самоопределения и модальная педагогика // Педагогика самоопределения и проблемный поиск свобо-

ды. Сборн. статей. Барнаул, – 1997. – С.6–17.

316. Саввичев А.С. Модель предметного содержания юношеской исследовательской экспедиции // Народное образование, – 1999. – № 10. – С. 162–164.

317. Савенков А. И. Исследовательская практика: организация и методика /А.И. Савенков // Одаренный ребенок. – 2005. – № 1. – С. 30–33.

318. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.И. Савенков. – Москва: Академия, 2000. – 232 с.

319. Савенков А.И. Творческий проект, или Как провести самостоятельное исследование / А.И. Савенков // Школьные технологии. – 1998. – № 4. – С. 144–148.

320. Савенков А.И. Ваш ребенок талантлив: Детская одаренность и домашнее обучение / А.И. Савенков. – Ярославль: Академия развития, – 2002. – 352 с.

321. Савенков А.И. Детская одаренность как теоретическая проблема / А.И. Савенков // Начальная школа. – 2000. – № 1. – С. 94–100.

322. Савенков А.И. Детские исследования в домашнем обучении // Исследовательская работа школьников. – 2002. – № 1. – С. 34–45.

323. Савенков А.И. Исследовательская практика: организация и методика / А.И. Савенков // Одаренный ребенок. – 2005. – № 1. – С. 30–33.

324. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению – М.: «Ось–89», 2006. – 480 с.

325. Савенков А.И. Психология детской одаренности. М.: Генезис, 2010. 440 с. (Учебник XXI века).

326. Савенков А.И. Развитие детской одаренности в условиях образования: Автореферат дис... д–ра психол. Наук / А.И. Савенков. – М., – 2002. – 40 с.

327. Селевко Г.К. Дифференциация учебного процесса на основе интересов детей. – М.: РИПКРО, 1996. – 256 с.

328. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

329. Селезнева, М.В. Творческая активность преподавателя как основа развития креативного мышления курсантов / М.В. Селезнева // Материалы науч.–исслед. работы кафедры «Развитие креативных способностей курсантов при обучении иностранному языку»: инф. бюллетень. – Вып. 2. – Рязань: РВАИ, 2009. – С. 76–90.

330. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика обучающейся организации / Пер. с англ. Б. Пинскера, И. Татариновой. – М.: ЗАО «Олимп–Бизнес», 2009, – 448 с.

331. Серафимович И.В. Особенности психологического сопровождения и мотивации на научно–исследовательскую деятельность старшеклассников в рамках городской программы «Открытие» // Организация и методика научно–исследовательской деятельности школьников. – Ярославль: Провинциальный колледж, – 2012. – С. 54–59.

332. Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие. Новый взгляд. М., 2006.

333. Сидоренко, Е.В. Методы статистической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2007. – 370 с.

334. Симановский А.Э. Проблемы развития одаренных детей. // Проблемы сельской школы и пути их решения: сборник материалов научно–практической конференции / под науч. ред. Л.В. Байбородовой, Е.Б. Кириченко. Ярославль. ЯГПУ. – 2009. – С. 256–258.

335. Симановский А.Э. Развитие творческого мышления детей. М.: Академкнига, – 2002. – 168 с.

336. Симановский А.Э. Социальные механизмы формирования интеллектуальной, творческой способности учащихся // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 3. – С. 42–45.

337. Симановский А.Э. Структура профессионально важных качеств учителя, необходимых для организации творческого обучения // Мир психологии. – 2002. – № 4. – С. 16–22.

338. Симановский, А.Э. Проблемы развития одаренных детей. // Проблемы сельской школы и пути их решения: сборник материалов научно–практической конференции / под науч. ред. Л.В. Байбородовой, Е.Б. Кириченко. Ярославль. ЯГПУ. – 2009. – С. 256–258.

339. Сковрцова Ю.В. Исследование метакогнитивных компонентов профессионального педагогического мышления преподавателя высшей школы // Ярославский психологический вестник. – Вып. 16. – М.–Ярославль: Изд–во «Российское психологическое общество», 2005а. С. 43–47.

340. Сковрцова Ю.В. Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы: дис. ... канд. психол. наук / Ю.В. Сковрцова. – Ярославль, – 2006. – 201 с.

341. Сковрцова Ю.В. Метакогнитивные особенности профессионального педагогического мышления преподавателей среднего специального и высшего медицинского учебных заведений // Ярославский

психологический вестник. – Вып. 15. – М.–Ярославль: Изд-во «Российское психологическое общество», 2005б. С. 124–127.

342. Сковрцова Ю.В., Пухова М.В. Взаимосвязь уровней педагогического мышления и творческих компонентов профессиональной деятельности учителя / Психология XXI столетия: Теория. Эксперимент. Социальная практика: материалы Международного конгресса, Кострома, 10–13 сентября, 2009 г. / отв. ред., сост. А.Л. Журавлев, Н.П. Фетишкин, Т.И. Миронова. Том I. М.: Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. С. 330–334.

343. Слободчиков В.И. Антропологический смысл исследовательской работы школьников // Школьные технологии. – 2006. – №3. – С.14–19.

344. Слуцкий В.М. Психология одаренности: от теории к практике / В.М. Слуцкий и др., под общ. ред. Д.В. Ушакова. – Москва: ИП РАН, – 2000. – 96 с.

345. Соболева О.В. Большая лигвистика для юного исследователя: к вопросу о выборе темы для научной работы // Организация и методика научно–исследовательской деятельности школьников. – Ярославль: Провинциальный колледж, 2012. – С. 34–40.

346. Соловьева О.В., Халилова Л.А. Креативность в структуре педагогического мышления будущих преподавателей высшей школы // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2010. № 2. URL: <http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 2.05.2012).

347. Стернберг Р., Григоренко Е. Инвестиционная теория креативности // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 2. С. 144 – 161.

348. Стернберг Р., Григоренко Е. Учись думать творчески // Основные современные концепции творчества и одаренности, под ред. Д.Б. Богоявленской, М.: Молодая гвардия, – 1997. – С. 186–213.

349. Страхова Н.В. Научно–исследовательская работа школьников: проблемы восприятия // Организация и методика научно–исследовательской деятельности школьников. – Ярославль: Провинциальный колледж, 2012. – С. 54–59.

350. Суслова, Е.А. О некоторых психолого–педагогических и психолого–акмеологических проблемах непрерывного образования в контексте личностно–профессионального развития / Е.А. Суслова // Мир психологии. – 2007. – № 3. – С. 91–97.

351. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Изд. 5–е. Киев, 1974. 244 с.

352. Счастливая Т.Н. К вопросу о методологии научного творчества.

/ Т.Н. Счастливая // Исследовательская работа школьников. – 2003. – № 1 – С. 52–63.

353. Счастливая Т.Н. Применение логических законов и правил в научной работе / Т.Н. Счастливая // Исследовательская работа школьников. – 2003. – № 2. – С. 50–63.

354. Счастливая Т.Н. Рекомендации по написанию научно-исследовательских работ // Исследовательская работа школьников. – 2003. № 4. – С. 34–45.

355. Сыровацкая О.В. Формы работы с одаренными детьми // Социальная сеть работников образования nsportal.ru, – 2012. <http://nsportal.ru/shkola/geografiya/library/formy-raboty-s-odarennyimi-detmi>, свободный – Загл. с экрана.

356. Сыромятников И.В. Психология профессиональной субъектности офицеров Вооруженных сил Российской Федерации: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.03. – М., 2007. – 43 с.

357. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004 – 17 с.

358. Теплов Б.М. Ум полководца. Проблемы индивидуальных различий. М., Педагогика, 1961, – с. 252–344.

359. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Педагогика, 1961. – 535 с.

360. Теплов Б.М. Способности и одаренность. Избр. Труды в 2 т. / Б.М. Теплов. – М., – 1985. – Т. 1. – 461 с.

361. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 т. Т. 2. / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985.

362. Тимофеева Н.А. Креативная компетентность в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза // Интернет-журнал «Преимственность в образовании»: preemstvennost.ru – свободный – Загл. с экрана.

363. Титова Л.Г. Организация изучения курса «Политические процессы в современной России» в рамках городской программы «Открытие» // Организация и методика научно-исследовательской деятельности школьников. – Ярославль: Провинциальный колледж, – 2012. – С. 51–54.

364. Тихомиров, О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: МГУ, 1984.

365. Глиф В.А. Виды исследований школьников // Одаренный ребенок. – 2005. – № 2. – С. 84–106.

366. Томчук С.А. Внутриличностный конфликт учителя как детерминанта его профессионального развития // Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М.М. Кашапова; ЯрГУ. – Ярославль, 2012. – С. 295–322.

367. Томчук С.А. Развитие креативного компонента музыкального мышления профессионалов // Психология креативности: психолого–педагогический и социально–психологический подходы: материалы III Международной научно–практической конференции, посвященной 45–летию научно–педагогической деятельности академика А.Л. Гройсмана. – М., 2009. – С. 165–178.

368. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Торранса. Методическое руководство. СПб: Иматон, 1998.

369. Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения: материалы международной научно–практической конференции (28–30 марта 2012 г., г. Пермь) / под общ. ред. Л.А. Косолаповой; ред. кол.: Т.Я.Шихова, Н.В. Юняева, Т.П., Гаврилова; Перм. гос. гуманитар.–пед. ун–т. – Пермь: ПГГПУ, – 2012. – 205с.

370. Тьюторство: идея и идеология: Материалы 1–й Международной тьюторской конференции, Томск, 29 февраля – 2 марта 1996 г. – Томск: Школа культурной политики, – 1996. – 130 с.

371. Тютюнник В.Ю. Основы психологических исследований: учеб. пособие/В.Ю. Тютюнник. – М.: УМК Психология, 2002. – 208 с.

372. Урванцев, Л.П. Проблемы специфичности обобщений в практическом мышлении / Л.П. Урванцев // Изучение практического мышления: итоги и перспективы: сб. статей; под ред. Ю.К. Корнилова. – Ярославль: ЯрГУ, 1999. С. 24–65.

373. Ушаков Д.В., Творчество и «дарвиновский» способ его описания // «Психологический журнал», 2000, т. 20, № 3, с. 103–110.

374. Федеральная целевая программа «Одаренные дети»: утверждена Постановлением Правительства РФ от 21 марта 2007 г. № 172 «О федеральной целевой программе «Дети России» на 2007 – 2010 годы»

375. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО): утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6.10.2009, – № 373.

376. Федеральный государственный образовательный стандарт

основного общего образования (ФГОС ООО): утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010. Пр. – № 1897.

377. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации»: принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г., одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г., № 273–ФЗ.

378. Федорова Н.Ф. Украинский вариант учебно–воспитательной деятельности с одаренными детьми // Научно–методический журнал «Одаренный ребенок» – 2013, № 3 – Режим доступа: http://odardeti.ru/static.php?mode=pages_67, свободный – Загл. с экрана.

379. Федорчук И.А. Взаимодействие МОУ «Провинциальный колледж» с вузами и учреждениями города Ярославля. // Организация и методика научно-исследовательской деятельности школьников. – Ярославль: Провинциальный колледж, –2012. – С.12–18.

380. Фиофанова О.А. Психология взросления и воспитательные практики нового поколения: учеб. пособие / М.: Флинта: НОУ ВПО «МПСИ», 2012. – 120 с.

381. Флоренский П.А. Мнимости в геометрии // М.: Лазурь, 1991, – 96 с.

382. Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее / Р.Флорида. – М.: Классика–XXI, 2005. – 430 с.

383. Форд Д.Ю., Грентем Т.К. Поддержка доступа к программам для одаренных учащихся различного этноса: от дефицита до динамического размышления // Психология обучения. – 2005. – № 4. – С. 23.

384. Формирование надпрофессиональных компетенций обучающихся учреждений начального профессионального образования. Часть I: методическое пособие / М.Л. Зуева, Т.Г. Киселева, Л.А. Кригер. – Ярославль, Изд–во ООО «Канцлер», 2012 – 100 с.

385. Формирование надпрофессиональных компетенций обучающихся учреждений начального профессионального образования. Часть II: методическое пособие / М.Л. Зуева, Т.Г. Киселева, Л.А. Кригер. – Ярославль, Изд–во ООО «Канцлер», 2012 – 158 с.

386. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / Авт.–сост.: А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, – 2010. – 159 с.

387. Фримен Дж. Ваш умный ребенок / Пер. с англ. М.: Семья и школа. 1996. 192 с. и др.), предложены способы изучения одаренности (А. Бине, Бине А. Современные идеи о детях. – М.: Космос, 1910. – 280 с.

388. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, – 2010. – 59 с. – (Стандарты второго поколения).

389. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: экстринсивная и интринсивная мотивации // В 2 т. Т 2. М: Педагогика, 1986. с. 234–248.

390. Хеллер К.А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков // Основные современные концепции творчества и одаренности, под ред. Д.Б. Богоявленской, М.: Молодая гвардия, – 1997, – С. 243–264.

391. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб: Изд-во «Питер», 2002. – 272 с.

392. Холодная М.Л. Интеллектуальная одаренность как проявление особенностей организации индивидуального ментального опыта / М.Л. Холодная // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М.: Молодая гвардия, – 1997. – С. 295–314.

393. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – СПб. : Питер, 2004.

394. Холстед М., Орджи, Т. Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании / М. Холстед, Т. Орджи // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара / под ред. А.В. Великановой. – Самара: Изд-во Профи, – 2001. – С. 8–12.

395. Хромова Т.В. К проблеме микрокризиса как метода развития одаренных детей // Федеральные и региональные аспекты поддержки одаренных детей в России. Сургут, – 2001. – С. 35–49.

396. Хромова Т. Одаренные дети / Т. Хромова // Воспитание школьников. – 1997. – № 4. – С. 6–9.

397. Хуторский А.В. Методологические основы проектирования образования в 12-летней школе // Педагогика. – 2000. – № 8. – С. 29–37.

398. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: пособие для учителя. – М.: ВЛАДОС, – 2000. – 320 с.

399. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–64.

400. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос» [www./eidos.ru/news/compet/htm](http://www.eidos.ru/news/compet/htm).

401. Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения /А.В. Хуторской. – М.: Просвещение, 2000. – 246 с.

402. Хышов Н.Д. Педагогическое сопровождение детей на основе концепций одаренности // Одаренный ребенок. – 2008. – № 1. – С. 42–46.

403. Чепель Т.Л. Интерактивные методы обучения в системе современного профессионального педагогического образования / Т.Л. Чепель // Педагогический профессионализм в современном образовании: материалы Международной научно–практической конференции (20–22 февраля 2006 г.) Ч. 2 / под науч. ред. Е.В. Андриенко и др.; Новосиб. гос. пед. ун–т. – Новосибирск: НГПУ, 2006. – С. 120–127.

404. Черникова М.С. Педагогические условия развития одаренности в период детства: экоспихологический подход // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 160–166.

405. Чечель И.Д. Исследовательские проекты в практике обучения / И.Д. Чечель // Практика административной работы в школе. – 2003. – № 6. – С. 23–58.

406. Чечель И.Д. Целевое педагогическое проектирование (О проектировании инновационных учебных заведений и инновационных программ, с предоставлением теоретической информации об инновациях, описанием поэтапной деятельности педагогов–исследователей и педагогического эксперимента) //Чечель И.Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. – М.: «Директор школы» – сентябрь – 1998. – С. 48–82.

407. Чечель И.Д. Исследовательские проекты в практике школы / И.Д. Чечель // Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. – М.: Сентябрь, – 1998. – С. 83–128.

408. Чудновский, В.Э. Оптимальный смысл жизни / В.Э. Чудновский // Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога: учеб.пособие / под ред. В.Э. Чудновского. – М.; Обнинск: ИГ – СО-ЦИН, 2008. – С. 126–135.

409. Шадриков В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности / Шадриков В.Д.// Сибирский учитель. – 2007. – N 6. – С. 5–15.

410. Шадриков В. Д. Способности человека. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МО–ДЭК», – 1997. – 288 с.

411. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная

подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. № 8. 2004.

412. Шадриков В.Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность» // Психологический журнал, – 1983, – № 5. – С. 3–9.

413. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 184 с.

414. Шадриков В.Д. Происхождение человечности / В.Д. Шадриков. – М.: Логос. 1999. – 200 с.

415. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека / В.Д. Шадриков. – М.: Аспект Пресс, 2007.

416. Шарипов Ф.В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза // Высш. образование сегодня. – 2010. – № 1. – С. 11 – 12.

417. Шашенкова Е.А. Обучение исследовательской деятельности в системе непрерывного образования. Комплект учебных программ. М.: АПКИППРО, 2007. – 76 с.

418. Шипицына Л.М., Казакова Е.И. (ред.) Комплексное сопровождение и коррекция развития детей–сирот: социально–эмоциональные проблемы / Учебное пособие. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 108 с.

419. Шишов С.Е., Агапов, И.Г. Компетентностный подход к образованию как необходимость / С.Е.Шишов, И.Г.Агапов // Мир образования – образование в мире. – 2001. – №4. – С. 8–18.

420. Шпарева Г.Т. Организационно–педагогическая деятельность по развитию одаренности как основы элитарного образования. Автореферат дисс. ... д–ра пед. наук / Г.Т. Шпарева. – Краснодар, – 2002. – 45 с.

421. Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста / В. Штерн; пер. с нем. А.П. Болтунова; под ред. В.А. Лукова. – СПб: Союз, – 1997. – 128 с.

422. Шумакова Н.Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей / Н.Б. Шумакова // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 34–43.

423. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. М.: Издательство Московского психолого–социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», – 2004. – 336 с.

424. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004.

425. Шумовская А.Г. Дневник студента как средство формирования креативной компетентности личности (из опыта работы) //

«Magister Dixit» – научно–педагогический журнал Восточной Сибири № 1, март 2012, С. 6–10 // [Электронный ресурс]

426. Шустина И.В. Рекомендации по подготовке научно–исследовательской работы по языкознанию // Организация и методика научно–исследовательской деятельности школьников. – Ярославль: Провинциальный колледж, –2012. – С. 67–76.

427. Щебланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, – 2011. – 246 с.

428. Щебланова Е.И. Диагностика одаренности младших школьников // Народное образование. – 2001. – № 1. – С. 153–156.

429. Щебланова Е.И. Особенности когнитивного и мотивационно–личностного развития одаренных старшеклассников // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С. 36–47.

430. Щебланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. – М.: МПСИ, 2004. – 368 с.

431. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. М.: Педагогическое общество России, 1998. – 250 с.

432. Щуркова Н.Е. Классное руководство: Рабочие диагностики. М., 2001. –204 с.

433. Щуркова Н.Е. Новые формы воспитательной работы // Воспитание школьников. – 1993. № 6. – С. 5–6.

434. Эшби У.Р. «Конструкция мозга» – М.: Изд–во Иностранная литература, 1962. – 387 с.

435. Юдакова О.В. Личностно–профессиональное развитие студентов вуза – будущих педагогов профессионального обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Н.Новгород, 2006.

436. Юнг К. Психология бессознательного. М.: Канон+, 1998. 397 с.

437. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: кн. для учителей и родителей. М.: Просвещение – 1996.–136 с.

438. Якимович, Е.П. Личностно–профессиональное развитие будущего учителя физической культуры в образовательной среде университета / Е.П. Якимович // Актуальные вопросы педагогики и психологии: материалы межд. заоч. науч.–практ. конф., 1 авг. 2011 г. – НП «Сибирская ассоциация консультантов» –<http://sibac.info>.

439. Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности школьника // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 28–34.

440. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов: Учеб. пособие. – М.: Изд–во Логос, 1994. – 156 с.

441. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

442. Barron F. Putting creativity to work // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). *The nature of creativity*. Cambridge. Cambridge University Press. 1988. P. 76–98.

443. Borkowski J., Carr M., Pressley M. «Spontaneous» strategy use: Perspectives from metacognitive theory // *Intelligence*. – №11. – 1987. – S. 61–75.

444. Brown A.L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms // F. E. Weinert, R. H. Kluwe (Eds.). – *Metacognition, motivation, and understanding*. – Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. – P. 65–116.

445. Csikzentmihalyi M. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row. 1990. 303 p.

446. Epstein, R. (2005). Generativity theory and creativity. In M.A. Runco & R.S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (Rev. ed.). Cresskill, NJ: Hampton Press.

447. Flavell J.H. Metacognitive aspects of problem solving // Resnick L.B. (Ed.). – *The nature of intelligence*. – Hillsdale, N.Y.: Erlbaum, 1976. – S.231–235.

448. Garcia T., Pintrich P.R. Critical thinking and its relationship to motivation, learning strategies, and classroom experience. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington, DC, August, 1992.

449. Guilford J.P. *The nature of human intelligence*. N.Y.: Mc-Gaw Hill, 1967.);

450. Guilford, J.P. (1983). Transformation abilities or functions. *Journal of Creative Behavior*, 17, 75–83.

451. Heller K. A. Evaluation of programs for the gifted // M.W. Katzko, F.J. Monk (eds.). *Nurturing Talent, individual needs and social ability*. The 4–th conference of ECHA. Assen, Van Gorcum. 1995. P. 264–268.

452. Kluwe R.H. Cognitive knowledge and executive control: Metacognition // D. R. Griffin (Ed.). – *Animal mind – human mind*. – New York: Springer-Verlag, 1982. – S. 201–224.

453. Miller G.A., Galanter E.H., Pribram H.H. *Plans and the structure of Behavior*. NY. Holt.1960

454. Monks F.J. Development of gifted children: The issue of identification and programming // F. J. Monk (ed.). *Talent for the future*. Assen. Van Gorcum. 1992. P. 191–202.

455. Nelson, T.O, Narens, L. The role of metacognition in problem solving. In J. Metcalfe, A. Shimamura (Eds.), *Metacognition*. 1994. Pp. 207–226. Cambridge: MIT Press.

456. Paris S.G., Winograd P. How metacognition can promote academic learning and instruction // B.F. Jones, L. Idol (Eds.). – *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1990. – P.15–51.

457. Sternberg R. General intellectual ability // R. Sternberg (ed.). *Human abilities*. 1985. P. 5–31.

458. Torrance E.P. Creativity and futurism in education:Retooling // *Education*. 1980 (b). V. 100. P. 298–311.

459. Torrance E.P. Guiding creative talent – Englewood Cliffs, W.J.: Prentice–Holl, 1964.

460. Tuning Educational Structures in Europe. Line 1. Learning Outcomes. Competences. Methodology. 2001 – 2003. Phase 1/ <http://www.relintdeusto.es/TuningProject/index.htm>.

461. Wechsler D. Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale. N.Y., 1955

462. White B.Y., Frederiksen J.R. Inquiry, Modeling, and Metacognition: Making Science Accessible to All Students // *Cognition and Instruction*. – Vol.16. – №1. – 1998. – P.79.

463. Wollach M.A., Kogan N.A. A new look at the creativity – intelligence distinction // *Journal of Personality*. 1965. № 33. P. 348–369.

464. Zimmerman B. Academic studying and the development of personal skill: a self–regulatory perspective // *Educational Psychologist*. – №33 (2/3). – 1998. – P. 73–86.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Кашапов Мергалис Мергалимович – доктор психологических наук, профессор, Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова (Ярославль), e-mail: smk007@bk.ru

Козлов Владимир Васильевич – доктор психологических наук, профессор, Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова (Ярославль), e-mail: kozlov@zi-kozlov.ru

Панов Виктор Иванович – член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, Университет машиностроения (МАМИ), ФГНУ «Психологический институт» РАО (Москва), e-mail: escovip@mail.

Александрова Наталья Игоревна – заместитель директора по УВР, учитель математики МОУ СОШ № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла (Ярославль); e-mail: Yarsch058@yandex.ru

Антонова Ольга Сергеевна – учитель изобразительного искусства МОУ СОШ № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла (Ярославль); e-mail: ole44ka.09@mail.ru

Баранова Юлия Германовна – педагог-психолог МОУ СОШ № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла (Ярославль), e-mail: jljli@yandex.ru

Белякова Людмила Васильевна – заместитель директора по УВР, учитель русского языка МОУ СОШ № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла (Ярославль); e-mail: Yarsch058@yandex.ru

Быкова Елена Михайловна – заместитель директора по УВР, учитель физики и математики МОУ СОШ № 37 с углубленным изучением английского языка, e-mail: Elenayar3@yandex.ru

Гар Марина Ивановна – учитель начальных классов МОУ СОШ № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла (Ярославль); куратор по курсу «Проектная деятельность в начальной школе», e-mail: Yarsch058@yandex.ru

Геттих Ольга Владимировна – учитель начальных классов МОУ СОШ № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла (Ярославль); куратор по курсу «Исследовательская деятельность в начальной школе», e-mail: Yarsch058@yandex.ru

Горбачева Александра Николаевна – заместитель директора по УВР, учитель информатики МОУ СОШ № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла (Ярославль); e-mail: Yarsch058@yandex.ru

Зуева Марина Леоновна – кандидат педагогических наук, доцент, государственное образовательное учреждение Ярославской области «Институт развития образования» (ГОУ ЯО ИРО), заместитель директора по общеобразовательным дисциплинам профессионального лицея № 7 (Ярославль), e-mail: zueva-ml@rambler.ru

Иванова Елена Анатольевна – заместитель директора по УВР, учитель химии МОУ СОШ № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла (Ярославль), e-mail: Yarsch058@yandex.ru

Киселева Татьяна Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет (Ярославль), e-mail: kisseleva@mail15.com

Коточигова Елена Вадимовна – кандидат психологических наук, доцент, государственное образовательное учреждение Ярославской области «Институт развития образования» (ГОУ ЯО ИРО) (Ярославль), e-mail: kotochigova@yandex.ru

Крупкина Татьяна Викторовна – заместитель директора по УВР, учитель английского языка МОУ СОШ № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла (Ярославль), e-mail: Yarsch058@yandex.ru

Медведева Юлия Сергеевна – аспирант, Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова (Ярославль), e-mail: medvedeva27@yandex.ru

Огородова Татьяна Вячеславовна – кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова (Ярославль), e-mail: shtak@bk.ru

Остапенко Ирина Сергеевна – директор МОУ СОШ № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла (Ярославль), заслуженный учитель Российской Федерации, e-mail: Yarsch058@yandex.ru

Пошехонова Юлия Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова (Ярославль), e-mail: yskvo@mail.ru

Селезнева Маргарита Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, Рязанское высшее воздушно-десантное командное учи-

лице (военный институт) им. генерала армии В.Ф. Маргелова (Рязань), e-mail: selezneva-margarita@rambler.ru

Серафимович Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, Московский государственный университет экономики, статистики и информатики (МЭСИ), Ярославский филиал, научный руководитель психологической службы МОУ СОШ № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла (Ярославль), e-mail: iserafimovich@yandex.ru

Томчук Светлана Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент, государственное образовательное учреждение Ярославской области «Институт развития образования» (ГОУ ЯО ИРО) (Ярославль), e-mail: chuk66@yandex.ru

Усенко Елена Ивановна – кандидат социологических наук, доцент кафедры общего и специального менеджмента Академии МУ-БиНТ (Ярославль), e-mail: Yarsch058@yandex.ru

Шляпникова Ольга Алексеевна – кандидат психологических наук, Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова (Ярославль), e-mail: olgamukhanova@mail.ru

КРЕАТИВНОСТЬ КАК КЛЮЧЕВАЯ
КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

Монография

Под редакцией
профессора Кашапова Мергалияса Мергалимовича,
доцента Киселевой Татьяны Геннадьевны,
доцента Огородовой Татьяны Вячеславовны

Корректор О. Бабушкина
Компьютерная верстка А. Киселёвой

Подписано в печать 1.11.2013.
Формат 60 x 90 / 16. Гарнитура PetersburgC.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Усл. п. л. 22,8.
Тираж 500 экз. Заказ 456327.

ООО «ИПК Индиго»
150049, г. Ярославль, ул. Свободы, 97

