

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ  
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Ставропольский государственный педагогический институт»



# **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА, РАБОТАЮЩЕГО С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ И МОЛОДЕЖЬЮ**

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

**2003/  
2019**  
**Антропология детства**  
Научная лаборатория

Ставрополь  
«АГРУС»  
2019

УДК 37.01; 159.928.22  
ББК 88.0  
Р17

Печатается по решению  
Совета лаборатории  
«Антропология детства»  
ГБОУ ВО «Ставропольский  
государственный педагогический институт»

**Коллектив авторов-составителей:**

С. Г. Корлякова (гл. 1.1), И. И. Кобзарева (гл. 1.2), О. С. Прилепских (гл. 2.2),  
О. С. Погребная (гл. 2.2), Е. Ф. Торикова (гл. 1.3), Е. Н. Францева (гл. 2.1)

**Рецензенты:**

доктор психологических наук, профессор кафедры дефектологии  
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»

*О. В. Соловьева;*

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной  
психологии ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»

*А. Д. Ложечкина*

Р17 Развитие творческого потенциала личности педагога, работающего с одаренными детьми и молодежью : учебно-методическое пособие / авт.-сост.: С. Г. Корлякова, И. И. Кобзарева, О. С. Прилепских и др. – Ставрополь : АГРУС Ставропольского гос. аграрного ун-та, 2019. – 134 с.

ISBN 978-5-9596-1577-1

Содержит теоретический и практический материал по развитию творческого потенциала педагога, работающего с одаренными детьми и молодежью.

Разработано сотрудниками ВНИК «Антропологические основы психолого-педагогического сопровождения развития одаренных детей и талантливой молодежи» комплексной научной лаборатории «Антропология детства» в рамках реализации научной программы «Подготовка педагога для работы в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов для развития системы образования Ставропольского края», финансируемой правительством Ставропольского края.

Адресовано детским практическим психологам, педагогам, воспитателям дошкольных образовательных учреждений, аспирантам, студентам педагогических вузов.

УДК 37.01;159.928.22  
ББК 88.0

ISBN 978-5-9596-1577-1

© Авторский коллектив, 2019  
© ГБОУ ВО Ставропольский государственный педагогический институт, 2019  
© ФГБОУ ВО Ставропольский государственный аграрный университет, 2019

# ГЛАВА 1

## ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

---

### 1.1. Понятие «творческий потенциал» в современной педагогической и психологической литературе

«Творческий потенциал» становится научным предметом исследования в начале XX века (П.К. Энгельмейер).

В 60 – 80-е гг. этот феномен активно изучался философами (С.Р. Евинзон, М.С. Каган, Е.В. Колесникова, П.Ф. Коравчук, И.О. Мартынюк и др.) и психологами (Л.Б. Богоявленская, Л.Б. Ермолаева-Томина, Ю.Н. Кулюткин, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, Г.С. Сухобская и др.), а в 80 – 90-е гг. – педагогами (Т.Г. Браже, Л.А. Даринская, И.В. Волков, Е.А. Глуховская, О.Л. Калинина, В.В. Коробкова, Н.Е. Мажар, А.И. Санникова и др.).

Анализ работ разных ученых выявил, что единого мнения в определении данного понятия не существует. До сих пор авторы не могут прийти к единому мнению.

Равноценными составляющими понятия «творческий потенциал» являются термины «творчество» и «потенциал».

В кратком словаре по философии термин «творчество» обозначает деятельность общества, социальных групп, классов, отдельных личностей, в ходе которой создается новое, никогда ранее не существовавшее. Творчество – это созидание нового в интересах социального прогресса, возрастание степени свободы человека, гуманизации общественных отношений, обеспечивающее всестороннее, гармоничное развитие личности [5].

В большом психологическом словаре творчество (или творческая деятельность) в широком смысле – это всякая практическая или теоретическая деятельность человека, в которой возникают новые (по крайней мере, для субъекта деятельности) результаты (знания, решения, способы действия, материальные продукты) [3].

В словаре по социальной педагогике сущность понятия «творчество» трактуется как деятельность, порождающая нечто качественно новое и от-

личающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической значимостью. Творчество педагогическое – оригинальное и высокоэффективное решение учителем учебно-воспитательных задач, обогащение теории и практики воспитания и обучения [6].

Творчество педагога может проявляться на разных уровнях [2]:

- в нестандартных подходах к решению проблем;
- в разработке новых форм, методов, средств, приемов и их оригинальных сочетаний;
- в эффективном применении имеющегося опыта в новых условиях;
- в совершенствовании, рационализации, модернизации изученного в соответствии с новыми задачами;
- в удачном импровизировании;
- в умении видеть «веер вариантов» решения одной и той же проблемы;
- в умении трансформировать методические рекомендации, теоретические положения в конкретные педагогические действия.

Потенциал – это способность человека умножать свои внутренние возможности, развиваться, быть продуктивным, эффективно взаимодействовать с другими людьми и окружающим миром.

Сторонники аксиологического подхода определяют творческий потенциал как комплекс полученных и самостоятельно выработанных умений и навыков, как способности к действию и мера их реализации в определенной сфере деятельности и общения (М.С. Каган, А.В. Кирьякова и др.).

Авторы онтологического взгляда рассматривают творческий потенциал как характерное свойство индивида, определяющее меру его возможностей в творческом самоосуществлении и самореализации (М.В. Копосова, В.Н. Николко и др.).

С позиции развивающего подхода творческий потенциал личности определяется его как совокупность реальных возможностей, умение и навыков, определенный уровень их развития (О.С. Анисимов, В.В. Давыдов, Г.Л. Пихтовников и др.)

В рамках деятельностно-организационного подхода осуществляется рассмотрение данного феномена как качества, характеризующего меру возможностей личности осуществлять деятельность творческого характера (Г.С. Альтшуллер, И.О. Мартынюк, В.Г. Рындал и др.).

В работах Д.Б. Богоявленской, А.В. Брушлинского, Я.А. Пономарева и др. творческий потенциал отождествляется с творческими способностями человека и рассматривается как интеллектуально-творческая предпосылка к творческой деятельности.

Большинство из ученых сошлись во мнении, что «творческий потенциал» – это та деятельность, которая оказывает помощь в развитии природных

способностей, индивидуальных качеств личности, и может привести, в конечном итоге, к всесторонней реализации личностью своей индивидуальной и социальной субъектности [8, с. 316-319].

В пробуждении творческого потенциала личности (формировании интереса к творчеству) велика роль окружающей среды. Е.П. Ильин приводит примеры из биографий выдающихся личностей, которые говорят «за» и «против» первостепенной роли окружения для пробуждения творческого потенциала: «Раннюю увлеченность Архимеда математикой и механикой можно объяснить тем, что его отец был математиком и астрономом. Руаль Амундсен, знаменитый полярник, родился и вырос в семье морского капитана и владельца судоверфи. Отец Альфреда Брема, создателя энциклопедии о животных, Х. Л. Брем, хотя и числился пастором в деревне, на самом деле был известным в Европе орнитологом и имел коллекцию из десяти тысяч чучел птиц. Один из пионеров космонавтики Ф. А. Цандер воспитывался в семье врача, который вечерами рассказывал детям о звездах и планетах.

Однако известный астроном Иоганн Кеплер и открыватель Трои археолог Генрих Шлиман росли в таких семьях, которые не только не способствовали развитию их интересов и способностей, но и создавали им условия жизни, которые едва не привели к смерти первого и к ниществу второго. Вспомним и Ломоносова, выросшего в поморской деревне. Таких примеров можно привести еще много, и все они будут отрицать решающую роль в развитии творческого потенциала семьи и ближайшего окружения.

К. Берри провел сравнительное исследование особенностей семейного воспитания лауреатов Нобелевских премий по науке и литературе. Почти все лауреаты происходили из семей интеллектуалов или бизнесменов, практически не было выходцев из низших слоев общества. Большинство из них родились в крупных городах (столицах или мегаполисах). Чаще всего

Нобелевские премии получали выходцы из еврейских семей, реже – из семей протестантов, еще реже – из католических семей.

Родители нобелевских лауреатов-ученых чаще всего также занимались наукой или работали в области образования. Выходцы из семей ученых и преподавателей крайне редко получали Нобелевские премии за литературу или борьбу за мир.

Обстановка в семьях лауреатов-ученых была более стабильной, чем в семьях лауреатов-литераторов. Большинство ученых подчеркивали в интервью, что у них было счастливое детство и рано началась научная карьера, протекавшая без существенных срывов. Правда, нельзя сказать, способствует ли спокойная семейная среда развитию таланта или становлению личностных качеств, благоприятствующих карьере. Достаточно вспомнить

нищее и безрадостное детство Кеплера и Фарадея. Известно, что маленького Ньютона бросила мать и воспитывался он бабушкой.

Что же могло послужить пробуждению творческого потенциала у этих людей? Такой причиной могло быть наличие у них природной склонности к тому или иному виду творческой деятельности» [4, с. 291].

Некоторые авторы (Ф. Баррон, 1988; Х. Грубер, 1988; Т. Амабель, 1982) считают, что тренировать креативность нельзя, потому что креативный процесс возникает только в результате благоприятных сочетаний многих факторов: индивидуальных особенностей человека, необходимых навыков, наличия проблемы, специального окружения.

Однако то, что для проявления и развития креативности важна поддержка окружения, показано во многих работах. Выявлено, что вундеркинды в области математики, шахмат, музыки жили в окружении, которое способствовало развитию их талантов и поддерживало их мотивацию к избранной деятельности.

Особое значение имеет опыт обучения и подражания креативному поведению. «Играйте в гениев, – писал С. Дали, – и вы станете гением!» Включение в систему образования некоторых аспектов и способов креативного поведения и самовыражения, моделирования творческих действий, освоения технологий творческой деятельности демонстрирует существенный рост креативности, а также появление и усиление таких креативных качеств личности, как независимость, открытость новому опыту, чувствительность к проблемам, высокая потребность в творчестве [7]. Поэтому проблема обучения креативному поведению чрезвычайно актуальна для современной системы образования и практической психологии [1, с. 130].

Для понимания творческой деятельности необходимо принимать во внимание не только мыслительные процессы, но и динамические силы, приводящие эти процессы в действие для производства чего-то нового (Г. Гутман, 1967). В отношении того, что побуждает человека к творческой деятельности, имеются разные точки зрения. Однако, прежде всего, ученые называют мотивацию. Мотивация к творчеству самовозникает и саморазвивается (М. Рорбах, 1959).

Е.П. Ильин приводит примеры наблюдений и исследований ученых [4, с. 23].

Например, Моль (1963), опираясь на идеи З. Фрейда, К. Юнга, К. Левина и бихевиористов, представляет мотивацию творчества как трехслойную структуру. На низшем уровне находится редуцированный образ человечества в целом, его непрерывный мятеж против законов природы или мифологические образы, грезы человечества, от Прометея и Икара до философского камня и эликсира долголетия (неосознаваемый коллективный опыт

человечества). Средний уровень представляет «страсть» (побудительная сила мотивации), а верхний уровень – социальные мотивы (например, ориентация на признание, славу).

Некоторые ученые решающую роль отводят мотиву достижения, т.е. стремлению к успеху, к достижению цели. Это выявлено Чамберсом (1967), обследовавшим 740 ученых (400 химиков и 340 психологов).

А.С. Прангишвили, А.Е. Шерозия, Ф.В. Бассин (1978) рассматривают, например, творческую активность художника как неосознанное стремление к отреагированию фрустраций, а литературное произведение – как продукт изживания конфликтов по механизму проекции и идентификации.

Л.Г. Жабицкая (1983) считает такой подход неадекватным. Она оставляет точку зрения, что ведущие мотивы литературно-художественного творчества связаны с познавательной потребностью в художественном исследовании действительности и формированием ценностного отношения к миру. Потребность в познании мотивирует творческую деятельность в особой проблемной ситуации при столкновении художника с новыми явлениями общественной и индивидуальной психологии, требующими установления ценностного отношения.

А.С. Шаров (2000) обращает внимание на стремление творческого человека к значимости собственной личности. «Для творческого человека особенно характерно стремление к эскалации значимости собственной личности и Я. Это стремление не только направляет, но и мобилизует человека в реализации выполняемой им деятельности.

Причинами, повышающими силу мотива творческой деятельности, может быть соревновательность, и примеров этому можно найти немало.

Интерес – это познавательная потребность, которая побуждает человека проявлять творчество для ее удовлетворения. Интерес – одно из генетически ранних проявлений и мотивационный источник развития креативности и поддержания творческой активности на оптимальном уровне. Разнообразие интересов создает условие накопления материала для творческих преобразований, ассоциирования.

Довольно часто смена направлений, характера творческой деятельности является одним из факторов сохранения мотивации и творческой активности человека. Связано это с накоплением жизненного и профессионального опыта, с философским осмыслением жизни, т.е. с формированием зрелой личности.

Изучение научных источников приводит к выводу, что термины «творческий потенциал личности» и «творческий потенциал педагога» не являются однозначно трактуемыми.

Творческий потенциал личности имеет сложную интегральную личностно-деятельностную характеристику, включающую в себя мотивационный,

интеллектуальный, саморазвивающийся компоненты, в которых заложена совокупность личностных качеств и способностей, психологических состояний, знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления личностью творческой деятельности и достижений высокого уровня. Отражением изменений является саморазвивающийся компонент.

Творческий потенциал является составной частью личностного потенциала, который дает возможность творческой реализации человека в жизни и конкретной деятельности. В ряде указанных исследований подчёркнуто, что выявленные параметры с полным правом могут быть отнесены и к творческому потенциалу педагога, который является частью его личностно-профессионального потенциала, накапливаемого и развиваемого в течение жизни.

Творческий потенциал педагога можно рассматривать как совокупность его возможностей для инновационных решений разноплановых профессиональных задач, влияющую на характер педагогической деятельности. Комплекс психических процессов и свойств личности реализуется в процессе педагогического творчества, которое складывается во время учебы и развивается в дальнейшей профессиональной деятельности.

Развитие творческого потенциала сложный и разносторонний процесс, связанный с самоидентификацией, самоопределением и самореализацией личности. С ростом педагогического творчества и педагогического мастерства происходит ускорение темпов развития, трансформации и перехода на новый уровень: чем выше уровень творческого потенциала педагога, тем эффективнее и быстрее он развивается, и, наоборот, на низких уровнях реализации творчества темпы развития гораздо ниже.

Только личное желание педагога и готовность к росту позволят ему найти рациональные пути использования резервов развития творческого потенциала. Становлению и развитию творческого потенциала педагога способствует реализация следующих взаимосвязанных психолого-педагогических условий: стимулирование активности, самостоятельности, внутренней свободы; использование рефлексии в процессе личностного и профессионального становления и развития; проектирование и организация образовательного процесса на основе личностных и профессиональных ценностей.

Педагогами разработаны различные методы обучения школьников. Творческим подходом в обучении обладает метод *проблемного обучения* (М.И. Махмутов). Его цель – усвоение учениками предметного материала путем решения специальных познавательных задач – проблем и моделирования проблемных ситуаций. *Развивающее обучение* (В.В. Давыдов, Л.В. Занков) акцентировано на учебной деятельности, развивающей теоретическое мышление и личность ученика. *Педагогическая инженерия*

(Г.П. Щедровицкий, Н.Н. Халаджан) сместила акценты с передачи знаний на организацию образовательной деятельности с целью получения авторизованной учебной продукции. *Эвристическое обучение* (А.В. Хуторской) в отличие от предыдущих методов исключило из процесса обучения репродуктивные элементы деятельности. Оно преследует цель не только развивать ученика, но и сделать его субъектом и конструктором своего образования, организатором своих знаний. *Креативная педагогика* в наибольшей степени соответствует природе творчества. Ее задачей является развитие комплекса креативных свойств личности, приобретение опыта творческой деятельности на основе самопознания и саморазвития [4, с. 280].

Нынешний век новых технологий в образовательной системе стал вмещать в себя огромное количество нововведений. И главное звено этой системы – педагог – должен обладать рядом важных творческих профессиональных особенностей. Творческий педагог отличается ярко выраженным стремлением к саморазвитию и самоактивизации, верой в собственные силы, самоуважением. Профессионализм всегда опосредован индивидуальными качествами, которые и позволяют наиболее полно реализовать творческий потенциал человека.

### Литература

1. Барышева Т.А., Жигалов Ю.А. Психолого-педагогические основы развития креативности. – СПб.: Питер, 2006. – С. 130.
2. Богданова Е.Ф., Сарсеева Ж.Е. Сущность понятия «творческий потенциал»: философский, психологический и педагогический аспекты. – URL: [http://www.rusnauka.com/17\\_PMN\\_2014/Pedagogica/3\\_171714.doc.htm](http://www.rusnauka.com/17_PMN_2014/Pedagogica/3_171714.doc.htm) (дата обращения: 05.07.2019).
3. Большой психологический словарь / Под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. – М.: Изд-во Прайм-Еврознак, 2007.
4. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 403 с.
5. Краткий словарь по философии / Под ред. Блауберга И., Пантина И.С. – М.: Политиздат, 1970. – С. 387-388.
6. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: краткий словарь понятий и терминов / Под ред. Панкратова М.А. – М.: РГСУ, 2016.
7. Солдатова Е.А. Креативность в структуре личности: Автореф. дисс. канд. наук. – СПб., 1996.
8. Тузова Н.Н. Развитие творческого потенциала педагогов общеобразовательной организации // Молодой ученый. – 2017. – № 25. – С. 316-319.

## **1.2. Качества личности, способствующие развитию творческих способностей педагога**

Жизнь в эпоху научно-технического прогресса становится все разнообразнее и сложнее. И она требует от человека не шаблонных, привычных действий, а подвижности, гибкости мышления, быстрой ориентации и адаптации к новым условиям, творческого подхода к решению больших и малых проблем. Если учесть тот факт, что доля умственного труда почти во всех профессиях постоянно растет, а все большая часть исполнительской деятельности перекладывается на машины, то становится очевидным, что творческие способности человека следует признать самой существенной частью его интеллекта и задачей их развития – одной из важнейших задач в воспитании современного человека. Ведь все культурные ценности, накопленные человечеством, – результат творческой деятельности людей.

Проблема творческих способностей является одной из наиболее сложных, многогранных и постоянно актуальных проблем, поднимаемых различными учеными: философами, социологами, биологами, педагогами, психологами, генетиками, культурологами и т.д.

В настоящее время; понятие «творческие способности» имеет достаточно устойчивый статус в теоретическом аппарате современной психологической науки.

Исследованием «творческих способностей» занимались такие ведущие психологи как Андреев В. И., Ананьев Б. Г., Артемьева Т. И., Богоявленская Д. Б., Дружинин В.Н., Дубровина И. В., Ильин Е.П., Крутецкий В. А., Кудрявцев В.Т., Лук А.Н., Леонтьев А. Н., Н. С. Лейтес, Маклаков А. Г., Максимова С. В., Матюшкин М., Медник С., Мелик-Пашаев А. А., Петровский В. А., Синельников В., Теплов Б.М., Шадриков В. Д., Хуторской А. В., Яковлева Е.Л. и др.

Содержание феномена «творческие способности» постоянно дополняется, обогащается, расширяется. В отечественной психологии в рамках данного феномена продолжают дискутироваться вопросы связанные:

- с ведущей ролью биологического или социального в становлении и развитии творческих способностей;
- с движущими силами, закономерностями, условиями и факторами, способствующими и препятствующими развитию творческих способностей;
- с критериями, механизмами, формами и направлениями развития творческих способностей.

Одним из значимых направлений в исследовании творческих способностей является выявление качеств личности, способствующих развитию творческих способностей.

В современных психолого-педагогических словарях под качествами личности понимают:

– совокупность всех социально и биологически обусловленных компонентов личности, предопределяющих её устойчивое поведение в социальной и природной среде (А.С. Воронин[5]);

– особенности проявления личности, выражающие специфику психологических процессов и состояний, черт характера и поведения в социальной или природной среде (С. Безрукова [2]);

– обобщенные свойства личности: четыре основные подструктуры динамической функциональной структуры личности (направленность, опыт, особенности психических процессов, биопсихические свойства) и две на них наложенные (характер и способности) (М.Ю. Олешков и В.М. Уваров [22]);

– сложные социально и биологически обусловленные структурные компоненты личности, вбирающие в себя психические процессы, свойства, образования, устойчивые состояния и предопределяющие устойчивое поведение личности в социальной и природной среде (Вербицкий А. А. [4]).

Таким образом, под качествами личности мы понимаем структурные компоненты личности, выражающие специфику психических процессов, свойств, состояний, предопределяющие устойчивое поведение личности в социальной и природной среде.

На развитие определенных качеств личности оказывает влияние деятельность, в частности нас интересует педагогическая деятельность.

Своеобразие педагогической деятельности состоит в том, что она по своей природе носит творческий характер.

Проблеме педагогического творчества, формирование творческой личности учителя уделяли внимание выдающиеся педагоги прошлого (А. Дистервег, П.Ф. Каптерев, Я.А. Коменский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.), деятели образования советского периода (П.П. Блонский, Ф.Н. Гоноболлин, В.А. Кан-Калик, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др.), а также современные исследователи (В.И. Загвязинский, А.И. Кочетов, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.Д. Никандров, М.М. Поташник, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская, Е.Н. Шиянов, А.И. Щербаков и др.).

Ряд ученых рассматривают «педагогическое творчество» с разных позиций:

– этапы творчества применительно к деятельности педагога (В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров [13]);

– качества, препятствующие и способствующие педагогическому творчеству (В.И. Андреев [1], А.В. Морозов [24], Д.В. Чернилевский [24], Е.С. Громов [6], В.А. Молякко [19]);

– условия (объективные и субъективные) для развития педагогического творчества (И.Ф. Исаев [12]).

В современной научной литературе «педагогическое творчество» понимается как процесс решения педагогических задач в меняющихся обстоятельствах. Обращаясь к решению неисчислимого множества типовых и нестандартных задач, учитель, так же как и любой исследователь, строит свою деятельность в соответствии с общими правилами эвристического поиска: анализом педагогической ситуации; проектированием результата в соответствии с исходными данными; анализом имеющихся средств, необходимых для проверки предположения и достижения искомого результата; оценкой полученных данных; формулировкой новых задач [21].

В.А. Кан-Калик [13] дает следующее определение творческой сущности педагогической деятельности: «Своеобразие педагогического творчества заключается в том, что творческий характер носит не только акт решения педагогической задачи, но и сам процесс воплощения этого решения в общении с детьми».

Творческую природу педагогической деятельности учителя подмечает и Т.Н. Щербакова [26]. Она считает, что творческая природа педагогической деятельности учителя, выражающаяся в индивидуально – творческом развитии педагога и детей, в сочетании приемов алгоритмизации деятельности и творчества, в способности педагога к импровизации, к усвоению чужого опыта путем творческого переосмысления, переработки и его органичного включения в собственную теорию и практику.

Е.Н. Шиянов [25] считает, что только эрудированный и имеющий специальную подготовку учитель на основе глубокого анализа возникающих ситуаций и осознания сущности проблемы путем творческого воображения и мысленного эксперимента способен найти новые, оригинальные пути и способы ее решения. Он отмечает, что творчество приходит только тогда и только к тем, кто добросовестно относится к труду, постоянно стремится к повышению профессиональной квалификации, пополнению знаний и изучению опыта лучших школ и учителей.

Он отмечает, что область проявления педагогического творчества определяется структурой основных компонентов педагогической деятельности и охватывает практически все ее стороны: планирование, организацию, реализацию и анализ результатов.

Творческий компонент своей педагогической деятельности активно реализовывали педагоги-новаторы 80–90-х годов прошлого века в своих системах и технологиях, хотя подходы к его реализации были различными.

А. В. Хуторской [23] выделяет несколько таких подходов:

1) ремесленный, когда школьники в своей деятельности опираются на знания и опыт учителя;

2) ускоренный, суть которого выражает творческое решение педагогом социальной задачи на ускорение образовательных процессов, но в меньшей степени затрагивает творческую самореализацию детей;

3) углубленно-смысловой, когда, склонные к интеллектуальной деятельности учащиеся с помощью репетиторов, занятий в спецшколах интенсивно продвигаются вглубь изучаемого предмета; к данной категории относят и сторонников проблемного обучения, ставящих задачу обучения через отыскание и решение научных проблем изучаемого предмета;

4) методологический, суть которого состоит в переводе деятельности школьников с традиционной системы обучения на метапредметную;

5) личностно-гуманистический, когда для педагога важно, что обучение идет не «с предметом к детям», а «с детьми к предмету»;

6) коммуникационный, к которому относятся организационно-деятельностные, коммунарские методики и т. д., когда через внешнюю мотивировку деятельность детей приобретает творческий характер (И. П. Иванов [10], С. Н. Лысенкова [16]);

7) философский, где творчество детей имеет ярко выраженную внутреннюю мировоззренческую направленность, а результаты обучения рассматриваются с позиции личностного самосозидания ученика.

Творчество в деятельности педагога характеризуется разными уровнями. В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров [13] выделяют следующие уровни педагогического творчества:

– уровень элементарного взаимодействия с классом: Педагог использует обратную связь, корректирует свои воздействия по ее результатам, но он действует «по методичке», «по шаблону», по опыту других учителей;

– уровень оптимизации деятельности на уроке, начиная с его планирования, когда творчество проявляется в умелом выборе и целесообразном сочетании уже известного педагогу содержания, методов и форм обучения;

– эвристический, когда педагог использует творческие возможности живого общения с учениками;

– высший уровень творчества педагога, который характеризуется его полной самостоятельностью, использованием готовых приемов, но в которые вкладывается личностное начало, поэтому они соответствуют его творческой индивидуальности, особенностям личности воспитанника, конкретному уровню развития класса.

Успешность той или иной деятельности, ее результативность зависит от того, насколько полноценно сформирован индивидуальный стиль деятельности ее субъекта, то есть насколько эффективно и целесообразно исполь-

зуются стойкие особенности личности человека, обусловленные типом его высшей нервной деятельности.

Индивидуальным стилем деятельности педагога называют систему предпочитаемых учителем приемов, склад его мысли, манеру общения, способы предъявления требований и разрешения конфликтов [3].

Индивидуальный стиль деятельности учителей различных типов высшей нервной системы рассматривается в исследовании Н.И. Петровой «Индивидуальный стиль деятельности учителя» (Казань, 1982). Автор установила, что особенности стиля педагогической деятельности заключаются не столько в ее содержательной, сколько в формально-динамической стороне, то есть темпе, разнообразии действий учителя, его общей эмоциональности и т.д. Это же подтверждает Е.П. Ильин [11], отмечая, что типологически обусловленные свойства высшей нервной системы проявляются, в частности, в полуосознанной склонности к деятельности определенного характера (монотонной, скоростной и т.д.).

Так, учителя подвижного типа высшей нервной деятельности, характерными особенностями которых являются «легкость перехода от одного действия к другому... умение адекватно реагировать на изменяющиеся раздражители», способны эмоционально, артистично воплощать задуманное, принимать экспромтные решения, быстро перестраивать логическую структуру урока. Учителям же инертного типа в силу их природных особенностей свойственно стремление к неуклонному выполнению задуманного, организации привычного для них стереотипа урока. Однако говорить о прямой и постоянной зависимости стиля деятельности учителя от его природных особенностей было бы неверно. Учителя с большим стажем практической деятельности могут успешно контролировать и регулировать проявления своего темперамента. Основой импровизационной деятельности на уроке учителей как подвижного, так и инертного типов является предварительная подготовка, составление педагогического проекта предстоящей деятельности, который должен отражать индивидуально-типологические особенности педагога, специфику его стиля деятельности [3].

Творческий стиль индивидуальной деятельности педагога несет в себе как общее (педагогическую направленность, педагогические способности, знание и умение использовать психолого-педагогические закономерности, психологическую отзывчивость, наблюдательность, педагогический такт), так и специфическое, во многом неповторимое.

Рассматривая в совокупности признаки индивидуальности и творчества, как видим, можно обнаружить много общего. В широком понимании творческой индивидуальностью можно считать человека, который обладает

сформировавшимся цельным ядром личности, богатым внутренним миром, обуславливающими черты характера и выражающимися в автономности, активности, своеобразии и оригинальности всех проявлений личности, в творческой направленности, в ее готовности до конца отстаивать свои убеждения и ценности.

Часто сферу проявления творчества учителя непроизвольно сужают, сводя ее к нестандартному, оригинальному решению педагогических задач. Между тем творчество педагога не в меньшей мере проявляется и при решении коммуникативных задач, выступающих своеобразным фоном и основанием педагогической деятельности. В. А. Кан-Калик [13], выделяя наряду с логико-педагогическим аспектом творческой деятельности учителя и субъективно-эмоциональный, детально конкретизируя коммуникативные умения, особенно проявляющиеся при решении ситуативных задач. К числу таких умений он в первую очередь относит умения управлять своим психическим и эмоциональным состоянием, действовать в публичной обстановке (оценить ситуацию общения, привлечь внимание аудитории или отдельных учеников, используя разнообразные приемы, и т.п.) и др.

Т. Н. Щербаклова [26] отмечает, что творческий педагог должен уметь формулировать и решать педагогические задачи; строить свою деятельность с учетом изменяющихся социальных и других условий; уметь видеть и развивать индивидуальные способности своих воспитанников; владеть формами и методами эвристической деятельности; занимается самообразованием, способен к личностному творческому росту, рефлексивной деятельности, осознанию творческих изменений.

В психолого-педагогической литературе выделяется три сферы творческой деятельности учителя [26]:

1) методическое творчество (связано с умением анализировать возникающие педагогические ситуации, правильно выбирать и строить методические модели, конструировать содержание и способы воздействия в учебно-воспитательном процессе; изучать передовой педагогический опыт и грамотно применять его в своей практике с учетом индивидуальных особенностей педагога и коллектива детей).

2) коммуникативное творчество (взаимодействие с детьми) (данное творчество связано с организацией педагогически целесообразного и эффективного общения как с детьми, так и с родителями, коллегами, администрацией; способность осуществлять саморегуляцию).

3) творческое самовоспитание (осознание самого себя как конкретной творческой индивидуальности, определение своих профессионально-личностных качеств, требующих дальнейшего совершенствования и корректи-

ровки, а также разработки долгосрочной программы собственного самосовершенствования в системе непрерывного самообразования).

В настоящее время продолжает широко обсуждаться вопрос о том, какие психологические качества личности способствуют развитию творческих способностей.

В.И. Загвязинский [8] отмечает, что на развитие творческих способностей педагога оказывает влияние тип индивидуальности, который зависит от особенностей нервной системы, темперамента, от соотношения в его деятельности логического и интуитивного, от степени развития и характера сочетания способностей (гностических, конструктивных, прикладных и др.); от направленности (центрации) на воспитанника, условия и характер процесса, собственную личность, оценку труда администрацией и т. д.; от темперамента и эмоциональной возбудимости, от соотношения планируемого заранее и импровизационного и от других факторов.

Е. С. Громов [6] и В. А. Молякко [19] считают, что творческую личность отличает особое сочетание личностно-деловых качеств, характеризующих ее креативность. Они называют семь признаков креативности: оригинальность, эвристичность, фантазию, активность, концентрированность, четкость, чувствительность.

Лук А. Н. [14], Лукьянова М. [15], Молдованов А. А. [18] к признакам творческой личности относят:

- легкость ассоциирования (способность к быстрому и свободному переключению мыслей от движения в одном направлении к движению в обратном, способность вызывать в сознании образы и создавать из них новые комбинации);

- способность к оценочным суждениям и критичность мышления (умение выбрать одну из многих альтернатив до ее проверки, способность к переносу решений);

- готовность памяти (овладение достаточно большим объемом систематизированных знаний, упорядоченность и динамичность знаний), а также способность к свертыванию операций, обобщению и отбрасыванию несущественного.

Некоторые ученые (В. В. Давыдов[7]) к признакам творчества относят способность увидеть целое раньше, чем детали, способность к переносу функции одного предмета на другой.

Ручкова Н. А, Ледовских И. А. [20] среди качеств, являющихся критериями творческой личности, выделяют следующие:

1. Способность видения проблемы характеризуется способностью самостоятельно видеть и ставить проблемы.

2. Оригинальность мышления характеризуется способностью смотреть на предмет нестандартно, увидеть его в новом свете. Противоположной ха-

рактеристикой для оригинальности является косность мышления, представляющая серьезный барьер в творческой деятельности.

3. Лёгкость ассоциирования характеризуется способностью к быстрому и свободному переключению от движения мысли в одном направлении к движению в обратном.

4. Воображение характеризуется способностью вызывать в сознании из богатства воспоминаний определенные составные части и создавать из них новые психологические образования. Воображение определяется как процесс преобразующего отражения действительности и считается (наряду с фантазией) важным средством творческого мышления.

5. Гибкость мышления характеризуются свободным переключением с одной умственной операции на другую (качественно новую), легкостью перестройки сложившихся схем мышления и систем действий. Антиконформизм мышления характеризуется неподчинением общепринятому мнению, т.к. наука вообще идет путем отрицания. Умение менять свое мнение, отрешаться от традиционных взглядов в наше время становится важнейшим условием продуктивной деятельности.

6. Легкость генерирования идей характеризуется способностью генерировать новые идеи. Иногда это качество называют «беглостью» и расшифровывают как «способность генерировать много идей в ответ на один стимул».

7. Способность к переносу характеризуется как способность к переносу знаний и умений в новые условия (другой термин – «транспозиция отношений»). В зарубежной психологии существует термин «расширение сферы применения ранее сформированной структуры».

8. Готовность памяти предполагает овладение достаточно большим объемом хорошо систематизированных знаний. В связи с этим одним из качеств творческой личности считается «готовность памяти» или «упорядоченность мышления». Иногда говорят об «объеме памяти», однако думается, что речь должна идти не об объеме как количественной характеристике, а о качественных параметрах, таких как системность, динамичность, уровень обобщенности знаний.

9. Диалектичность мышления сопоставима с понятием «альтернативность мышления», что подразумевает усмотрение различных аспектов одной и той же проблемы. Этот критерий чаще упоминается у отечественных исследователей.

10. Критичность мышления рассматривается как строго контролируемое отношение к поступающей информации. Роль его в творческой деятельности, по мнению многих, весьма высока: чувствовать, какие идеи следует отбросить, не менее важно, чем уметь генерировать их.

11. Реже в исследованиях в качестве критериев творческого мышления упоминают «способности к свертыванию операций» («свертывание рассуждений»), «способность к доведению до конца» («способность развить идею»), «способность к обобщению». Понятие содержательного обобщения тесно связано с абстрагированием как отбрасыванием несущественного. Довольно часто успех деятельности зависит от правильного выбора того, что является наиболее важным, и добровольного игнорирования второстепенных обстоятельств. Умение пренебречь несущественными фактами как фактор творчества фиксируется и в работах зарубежных исследователей.

Своими исследованиями Е. Торранс [27] добавил такие критерии, как: юмор, фантазия, цвет и движение, литературное и метафорическое чувство, которые, возможно, точнее характеризуют творческое мышление, чем все прочие.

В. И. Андреев [1] говорит как о творческом о таком типе личности, «для которой характерна устойчивая, высокого уровня направленность на творчество, мотивационно-творческая активность, которая проявляется в органическом единстве с высоким уровнем творческих способностей и которые позволяют ей достигнуть прогрессивных, социально и лично значимых творческих результатов в одном или нескольких видах деятельности» [3]. В данном определении отражены наиболее распространенные установки при характеристике творческой личности:

- набор взаимосвязанных качеств личности (творческая направленность, мотивация, способности, мышление, волевые качества), где центральными являются мотивы и способности, которые обуславливают внутреннюю активность и результативность;
- обязательность объективно и субъективно значимого результата как основного смысла существования и деятельности творческой личности;
- новизна и оригинальность этого результата;
- безусловно положительное этическое отношение к творческой личности;
- подчеркивание постоянства, устойчивости творческих качеств в структуре личности.

Представляет интерес типология творческой личности, предложенная В. И. Андреевым [1], которая с нашей точки зрения, может быть распространена и на педагогов.

Теоретик-логик – это тип творческой личности, для которого характерна способность к логическим широким обобщениям, к классификации и систематике информации. Люди этого типа четко планируют свою творческую работу, широко используют уже известные методы научных исследований. Для этого типа творческой личности характерна большая осведомленность и

эрудиция. Опираясь на уже известные теоретические концепции, они развивают их дальше. Все, что они начинают, доводят до логического конца, подкрепляя свои обоснования ссылками на многочисленные первоисточники.

Теоретик-интуитивист характеризуется высокоразвитой способностью к генерированию новых, оригинальных идей, люди такого типа творческих способностей – это крупные изобретатели, создатели новых научных концепций, школ и направлений. Они не боятся противопоставить свои идеи общепринятым, обладают исключительной фантазией и воображением.

Практик (экспериментатор) всегда стремится свои новые оригинальные гипотезы проверить экспериментально. Люди этого типа любят и умеют работать с аппаратурой, у них всегда большой интерес и способности к практическим делам.

Организатор как тип творческой личности обладает высоким уровнем развития способностей к организации других, коллектива для разработки и выполнения новых идей. Под руководством таких людей создаются оригинальные научные школы и творческие коллективы. Людей этого типа отличает высокая энергия, коммуникабельность, способность подчинять своей воле других и направлять их на решение больших творческих задач.

Инициатор характеризуется инициативностью, энергичностью, особенно на начальных стадиях решения новых творческих задач. Но, как правило, они быстро остывают или переключаются на решение других творческих задач.

Маркова А. К. [17] выделяет следующие психологические качества учителя, необходимые для успешной творческой деятельности:

1. Педагогическая эрудиция – запас современных знаний, которые учитель гибко применяет при решении педагогических задач.

2. Педагогическое целеполагание – потребность учителя в планировании своего труда, готовность к изменению задач в зависимости от педагогической ситуации. Педагогическое целеполагание – это способность учителя вырабатывать сплав из целей общества и своих собственных и затем предлагать их для принятия и обсуждения учениками.

3. Педагогическая интуиция – это быстрое, одномоментное принятие учителем педагогического решения с учетом предвидения дальнейшего развития ситуации без развернутого осознанного анализа. Если учитель на последующих этапах может развернуть обоснование этого решения, то можно говорить об интуиции более высокого уровня; если же он не может объяснить своего решения, то имеет место эмпирическая, житейская интуиция. Практическое мышление и житейская интуиция могут дать хорошие результаты, примером чего является народная педагогика.

4. Педагогическая импровизация – нахождение неожиданного педагогического решения и его мгновенное воплощение, совпадение процессов создания и применения при их минимальном разрыве.

5. Педагогическая наблюдательность, зоркость, педагогический слух – понимание учителем сущности педагогической ситуации по внешне незначительным признакам и деталям, проникновение во внутренний мир ученика по мало приметным нюансам его поведения, способность по выразительным движениям читать человека словно книгу.

6. Педагогический оптимизм – подход учителя к ученику с оптимистической гипотезой, с верой в его возможности, резервы его личности, способность увидеть в каждом ребенке то положительное, на что можно опереться.

7. Педагогическая находчивость – умение гибко перестроить трудную педагогическую ситуацию, придать ей положительный эмоциональный тон, позитивную и конструктивную направленность.

8. Педагогическое предвидение, прогнозирование – умение предвосхищать поведение и реакцию учащихся до начала или до завершения педагогической ситуации, предусматривать их и свои затруднения.

9. Педагогическая рефлексия – обращенность сознания учителя на самого себя, учет представлений учащихся о его деятельности и представлений ученика о том, как учитель понимает деятельность ученика. Иными словами, педагогическая рефлексия – это способность учителя мысленно представить себе сложившуюся у ученика картину ситуации и на этой основе уточнить представления о себе. Рефлексия означает осознание учителем себя с точки зрения учащихся в меняющихся ситуациях. Учителю важно развивать у себя здоровую конструктивную рефлексию, приводящую к улучшению деятельности, а не к разрушению ее постоянными сомнениями и колебаниями.

Е. Н. Шиянов [25] отмечает, что педагогу-творцу присущи такие качества, как инициативность, самостоятельность, способность к преодолению инерции мышления, чувство подлинно нового и стремление к его познанию, целеустремленность, широта ассоциаций, наблюдательность, развитая профессиональная память.

Булатова О. С. [3] считает, что развитию творческой индивидуальности предшествует воспитание личностных качеств, которые в свою очередь, становятся показателями профессионализма. Она выделяет основные качества личности, необходимые для продуктивного творчества педагога: эмоциональность, эмпатия, интуиция, рефлексия, развитие воображения, наблюдательность, подвижность, заразительность, выразительные способности, обаяние, способность к импровизации.

Маркова А. К. [17], Кан-Калик В. А. [13], Никандров Н. Д. [13], Загвязин-

ский В. И. [8] Булатова О. С. [3] выделяют следующие качества личности, присущие творческому педагогу: способность замечать и формулировать альтернативы, подвергать сомнению на первый взгляд очевидное, избегать поверхностных формулировок; умение вникнуть в проблему и в то же время оторваться от реальности, увидеть перспективу; отказ от ориентации на авторитеты; способность увидеть знакомый объект с совершенно новой стороны, в новом контексте; отказ от категорических суждений, деления на белое и черное; готовность отойти от привычного жизненного равновесия и устойчивости ради неопределенности и поиска.

**А. В. Иваненко** [9] систематизировал качества творческой личности преподавателя сгруппировав их по основным этапам творческого процесса, т.к. он считает, что каждый этап требует особых проявлений качеств личности.

**Первым** этапом творческого процесса является этап возникновения творческой ситуации. Здесь наиболее важны качества: чувство новизны, необычности явления; чуткость к противоречиям, критичность, склонность к творческому сомнению; способность испытывать информационный голод («жажда познания»), внутреннюю борьбу мнений.

Преподаватель становится творцом, когда у него сформированы: стабильный интерес к новому, прогрессивному, совершенному; эмоционально-эстетические черты творчества; развито умение видеть необычное в обычном, по-новому взглянуть на привычное, удивляться происходящему.

На **втором** этапе творческого процесса – эвристическом, осуществляется генерирование идеи, замысла, синтез нового; развитие решения этого замысла, его конкретизация.

Для реализации этих творческих действий особую значимость приобретают – интуиция, творческое воображение, оригинальность мышления, эмоциональная возбудимость, смелость и решительность в творческой ситуации.

**Третий этап**, завершающий этап, предполагает обоснование нового, проверку и воплощение в педагогическую практику. Для этого этапа творческого процесса существенны такие качества как самокритичность, настойчивость в доведении дела до конца, способность пользоваться различными формами доказательств, обоснования результатов творчества, достаточная широта и глубина знаний, опыта и умений для воплощения нового в педагогическом процессе.

Булатова О. С. [3] среди качеств, влияющих на развитие творческих способностей педагога, называет творческую индивидуальность педагога. По её мнению это особое качество, уровень развития личности в целом. Сущность творческой индивидуальности педагога заключается в самобытности и цельности всей личности (внутренняя сторона), в оригинальности, ярком

своеобразии и масштабности всех проявлений личности и деятельности учителя (внешняя сторона), выражающихся в автономности постановки жизненных и педагогических целей и задач, самостоятельности действий, в непрекращающемся поиске смысла жизни и деятельности и в готовности до конца отстаивать найденные, выстраданные идеалы и жизненные ценности. Творческая индивидуальность педагога проявляется в таких содержательных сторонах его личности, как направленность (ценности, мотивация, установки), личностные качества (индивидуальные проявления психических качеств и процессов), когнитивная сфера (содержание, уровни и операции мышления).

По мнению Булатова О. С. [3] направленность учителя – ярко выраженной творческой индивидуальности – характеризуется следующим:

- наличием ценностей, убеждений и идей, составляющих внутренний стержень личности и деятельности педагога;
- гуманистической доминантой личностных целей;
- представлением о цели своей деятельности как высокой миссии развития человека;
- особым душевным настроем;
- наполнением глубоколичностным смыслом всего, что осуществляется в сфере профессиональной деятельности;
- значительной степенью отождествления себя с профессией;
- верой в себя, оптимизмом, стремлением к самоактуализации;
- высоким уровнем творческой мотивации, широтой интересов.

К личностным качествам, которые характеризуют творческую индивидуальность, можно отнести глубокую эмоциональную погруженность в ход событий; наличие педагогических способностей, артистичность, экспрессивные способности, обаяние, эмпатию, волю и целеустремленность в реализации своих идей и достижении желаемых результатов; открытость, искренность [3].

К творческой индивидуальности Булатова О. С. [3] относит ещё когнитивную сферу психики учителя: склонность к тому или иному типу принимаемых решений, характеризующая его интеллектуальные особенности. Для характеристики творческих решений важно то, как и чем обосновывает их педагог. Здесь говорят о двух видах обоснования: логическом (или аналитическом) и образно-интуитивном.

По мнению Булатова О. С. [3] важной характеристикой творческой педагогической деятельности являются психологические качества самого учителя: педагогическая эрудиция; педагогическое целеполагание; педагогическая интуиция; педагогическая импровизация; педагогическая наблюдательность, зоркость, педагогический слух; педагогический оптимизм;

педагогическая находчивость; педагогическое предвидение, прогнозирование; педагогическая рефлексия.

Анализ результатов проведенного нами исследования показал, что единого подхода в понимании данной проблемы в науке нет. В структуре качеств личности педагога, способствующих развитию творческих способностей, мы выделяем два крупных блока качеств – личностные и профессионально-личностные.

Исходя из предложенного нами выше определения качеств личности, выделим следующие структурные компоненты первого блока личностных качеств педагога:

– психические процессы – познавательные (творческое воображение, фантазия, критичность мышления; оригинальность мышления (широта, легкость ассоциаций), развитая память (овладение достаточно большим объемом систематизированных знаний, упорядоченность и динамичность знаний) и эмоционально-волевые (эмоциональная возбудимость, чувство подлинно нового и стремление к его познанию, настойчивость в доведении дела до конца, целеустремленность, смелость и решительность в творческой ситуации);

– психические свойства – направленность, выразительные способности, способность к импровизации, способность к оценочным суждениям, темперамент, характер;

– психические состояния – наблюдательность, чувствительность, эмоциональность, самокритичность, активность, подвижность, концентрированность (внимательность), эвристичность, рефлексия, эмпатия, самостоятельность, инициативность.

Ко второму блоку профессионально-личностных качеств педагога мы отнесли: педагогическая эрудиция; педагогическое целеполагание; педагогическая интуиция; педагогическая импровизация; педагогическая наблюдательность, зоркость, педагогический слух; педагогический оптимизм; педагогическая находчивость; педагогическое предвидение, прогнозирование; педагогическая рефлексия, коммуникабельность.

### Литература

1. Андреев В.И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости: монография – Казань: Центр инновационных технологий, 2015. – 288 с.

2. Безрукова С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург: Деловая книга, 2000 – 937 с.

3. Булатова О.С. Педагогический артистизм. – М.: Академия, 2001. – 240с.

4. Вербицкий А. А. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс] – Режим доступа : [http://psychology\\_pedagogy.academic.ru](http://psychology_pedagogy.academic.ru).

5. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006
6. Громов Е. С. Природа художественного творчества. – М.: Просвещение, 1986. – 249 с.
7. Давыдов В. В. Психологический словарь. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
8. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: «Педагогика», 1987. – 160с.
9. Иваненко А.В. Качества творческой личности, психолого-педагогические условия их развития у преподавателя // Международный журнал гуманитарных и естественных наук – №3, 2018
10. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел. – М.: Издательский Дом МАГИСТР-Пресс, 1999. – 178 с.
11. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 448 с. : ил. – (Мастера психологии).
12. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. спец. – 2-е изд. – М. : Академия, 2004
13. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: «Педагогика», 1990.
14. Лук А.Н. Психология творчества. – М.: Наука, 1978
15. Лукьянова М. Развитие мышления школьников в учебном процессе // Учитель – №1, 2001
16. Лысенкова С. Н. Когда легко учиться. – Минск: Народная асвета, 1990. 174 с.
17. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993 с. 20-24
18. Молдованов А.А. Профессиональные качества учителя трудового обучения. – М.: МПГУ им.В.И. Ленина, 1990
19. Молявко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – Киев: Рад. школа, 1983.
20. Ручкова Н.А, Ледовских И.А. Определение понятия «Творческое мышление» в научной литературе по психологии //Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова – №3, 2010 г.
21. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
22. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / Авторы-составители М.Ю. Олешков и В.М. Уваров – М.: Компания Спутник+, 2006 г.
23. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика. : методология, теория, практика: Научное издание. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005 г.

24. Чернилевский Д.В., Морозов А. В. Креативная педагогика и психология. Учебное пособие для вузов – М.: Изд. Традиция, Академический проект, 2004 г.

25. Шиянов Е.Н. Педагогика: общая теория образования: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – Ставрополь: СКСИ, 2007г.

26. Щербакова Т. Н. Творчество в деятельности современного педагога / Т. Н. Щербакова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 21-25.

27. Torrance E.P. Scientific views of creativity and factors affecting its growth // Daedalus: Creativity and Learning. – 1965.

### **1.3. Сотворчество педагогов, одаренных детей и молодежи в современном образовательном пространстве**

Сотворчество учителя и ученика, в основе которого лежит сотрудничество в разнообразной деятельности (труд, познание, общение), составляет перспективную тактику обучения творчеству творчеством в современном образовательном процессе.

Сотворчество представляется, с одной стороны, как плодотворное общение учителя и ученика, с другой стороны, сотворчество рассматривается как совместное преобразование действительности, более того, создание новой педагогической реальности. Состоявшееся творческое взаимообогащение проявляется в расширении функционального поля деятельности обоих участников образовательного процесса, а также в формировании их личностного статуса в этом пространстве. Это становится одновременно важным условием и надежным критерием успешного сотрудничества учителя и ученика. Чем ярче проявляются творческие функции, тем продуктивнее процесс их совместной деятельности, направленной на обновление как содержания образования, так и его технологической базы. При этом чем выше творческий потенциал учащихся, тем более высокие и сложные профессиональные и коммуникативные задачи приходится решать учителю.

По мнению многих исследователей и практиков значительным потенциалом в реализации сотворчества педагога и одаренного ребенка обладает система дополнительного образования детей.

В определении А.В. Скачкова [10] дополнительное образование характеризуется как специфическая органическая часть системы общего и профессионального образования, представляющая собой процесс и результат формирования личности ребенка в условиях развивающей среды, представляющая детям интеллектуальные, психологические, образовательные, развивающие и другие услуги на основе свободного выбора и самоопределения.

Под «дополнительным образованием» понимается мотивированное образование, которое получает личность сверх основного образования, позволяющее ей реализовать потребность в творческой и познавательной деятельности. Оно способствует ценностному самоопределению во всех аспектах жизнедеятельности личности. Организация деятельности в условиях дополнительного образования рассматривается как педагогически проектируемая художественно-творческая, социально-творческая деятельность детей в условиях досугового времени, направленная на саморазвитие, самореализацию и социализацию личности (Д.В. Шамсутдинова, Р.И. Турханова) [12].

В исследовании В.В. Абрауховой [1] раскрыты особенности организации дополнительного образования, обеспечивающего сотрудничество всех участников процесса. Автор отмечает, что специфика дополнительного образования как сферы, обеспечивающей творческое развитие детей, связана с открытостью, мобильностью и гибкостью, быстрым и точным реагированием на образовательные запросы семьи, общества и государства, созданием устойчивой культуросообразной среды развития. В ней реализуются такие основополагающие функции, как создание эмоционально значимой атмосферы развития ребенка и детского коллектива, обеспечение осознанного выбора личностно значимых видов творческой деятельности, духовное общение воспитанника и наставника в рамках общих увлечений. Социально-педагогические возможности различных видов творческой деятельности, в которые включаются дети в рамках учреждения дополнительного образования детей базируются на том, что они: связаны с удовлетворением исключительно важных для детей социальных, материальных и духовных потребностей; являются полноценными носителями ценностей, зафиксированных и определенных в целях, содержании деятельности. Принципиальным для развития дополнительного образования является сочетание системного, деятельностного и культурологического подходов.

Элементами дополнительного образования, отмечает В.В. Абраухова [1], выступают:

- личностная проблематика и образовательные потребности субъектов дополнительного образования детей;

- педагогические цели дополнительного образования детей;
- содержание образования;
- педагогические технологии;
- способы диагностики и оценки качества результатов образовательного процесса;

- организационно-педагогические условия и источники ресурсного обеспечения деятельности всех субъектов дополнительного образования детей.

Творческие объединения, лежащие в основе деятельности учреждений дополнительного образования детей, демонстрируют новый стиль межличностных отношений, формирующихся в общественно полезной деятельности. Основными приоритетами современного дополнительного образования детей являются свободный выбор ребенком видов и сфер деятельности; ориентация на личностные интересы, потребности, способности ребенка; возможность свободного самоопределения и самореализации ребенка; единство обучения, воспитания, развития; практикодеятельностная основа образовательного процесса.

Увлекая ребенка творчеством, воспитатель может направить развитие его интересов и склонностей, добиться его творческой мотивации, вызвав стойкую потребность в творчестве. Успех учреждений дополнительного образования в развитии творческой направленности личности воспитанников В.В. Абрахова [1] связывает с функционированием соответствующей системы, организуемой педагогами на базе разновозрастных творческих объединений детей. Интегрируя детей и взрослых, за счет действия механизмов мотивации, заражения познанием и творчеством, они быстро сплачивают, развивают и социализируют их. Разновозрастные объединения имеют общие увлечения, гуманистические отношения, общение. Универсальность подобных разновозрастных творческих объединений обеспечивается возможностью включения в любую сферу образовательного процесса: урочную, внеурочную, внешкольную; близость, преемственность их содержания обеспечивает целостность процесса развития творческой направленности личности детей, а смена форм творческой деятельности позволяет закрепить полученные навыки в условиях их переноса из одного вида деятельности в другой. На этой основе автор делает вывод о том, что системы, обеспечивающие развития творческой направленности личности детей, могут создаваться во всех сферах образования, структурно усложняться, становиться многоуровневыми, опираться на целый ансамбль субъектов воспитания, объединенных едиными ценностными и целевыми установками.

Система развития творческой направленности личности воспитанников, констатирует В.В. Абрахова [1], – упорядоченный структурно-функциональный комплекс, организуемый педагогами в условиях социально значи-

мой творческой деятельности, лично ценной для ребенка и коллективной по своему характеру. Социальная ориентированность такой системы связана с интеграцией социальных институтов, причастных к дополнительному образованию и допускает различные модели сотворчества детей и взрослых. В результате она становится сбалансированным комплексом многих относительно автономных подсистем, что придает ей известную незавершенность, но в то же время заставляет быть гибкой, способной к изменениям. Вопрос структуры системы развития творческой направленности личности тесно связан с характером организуемого ею процесса: коллективная творческая деятельность создает свою элементарную структурно-функциональную единицу – творческое объединение, а на их основе – комплекс подсистем, определяющих как видовое, так и функциональное многообразие деятельности учреждений дополнительного образования детей. Консолидация субъектов системы происходит в процессе разработки, апробации и реализации различных общественных инициатив, коллективных проектов, целевых программ. Эффект системы, проявляющийся в массовой творческой самоотдаче ее участников, закрепляется в определенных традициях и формах работы, обеспечивающих при поддержке коллектива и администрации инновационный режим необратимого стабильного развития. Качество, масштаб, глубина изменений, уровень творческой активности детей и взрослых зависят от социальных детерминант: общественного мнения, общественной активности детей и взрослых, инновационного процесса, поддержки общественных инициатив, благодаря которым «раскручивается» спираль развития системы, умелого проектирования – определение близких и дальних перспектив, способов их достижения, привлечения «союзников» извне, поиска ресурсного обеспечения системы, создания механизма обратной связи.

Субъекты системы развития творческой направленности личности воспитанников учреждений дополнительного образования – участники процесса дополнительного образования, прежде всего, педагоги и дети. Создание действенных творческих связей между субъектами системы является важнейшим аспектом ее самоорганизации. Наряду с ценностными ориентациями, целями и деятельностью по их достижению такие связи обеспечивают ее целостность и развитие. Каждый из субъектов системы одновременно выступает в роли организатора или участника разных ее подсистем. Таким образом, все виды задач, решаемые в рамках системы оказываются тесно связанными, а совокупность отношений, возникающих между субъектами системы в процессе их решения, формирует ее функциональную структуру. Особое место в системе развития творческой направленности личности воспитанников учреждений дополнительного образования занимают

педагоги – организаторы творческих объединений, призванные создавать условия для обеспечения социального характера личных творческих достижений воспитанников, такие ситуации, в которых дети будут делиться своими успехами с окружающими, привлекая к себе внимание сверстников, объединяя их вокруг себя, увлекая творчеством, как были когда-то увлечены сами. В таких ситуациях укрепляется лидерская позиция творчески мотивированных ребят; их творческая самоотдача раздвигает рамки образовательного учреждения, наполняет творчеством социум. В рамках системы педагоги организуют совместную деятельность с семьями воспитанников, направленную на реализацию единого, согласованного подхода к обеспечению творческой самореализации детей.

В процессе исследования В.В. Абрауховой [1] выявлены уровни качественного роста творческих объединений как коллективов:

- 1) объединение детей, занимающихся совместной деятельностью под влиянием педагогов;
- 2) объединение детей, на основе общих интересов, включающихся в деятельность, предлагаемую педагогами,
- 3) объединение детей, сплоченных в творческой деятельности по решению задач, одинаково значимых для коллектива и личности.

Выполненный В.В. Абрауховой [1] факторный анализ процесса творческого развития детей в учреждениях дополнительного образования позволил определить принципы функционирования обеспечивающей его системы: инновационный характер деятельности коллектива учреждения дополнительного образования; системный подход к организации дополнительного образования детей; наставническая позиция педагогов, в организации творческих объединений опирающихся на целесообразное психолого-педагогическое сопровождение данного процесса; объединение детей и их наставников в коллективной творческой деятельности; деятельный подход к творческому развитию детей, нацеливающий на воспитание их коммуникативных и лидерских черт; социальная ориентированность системы.

Принципы добровольности и вариативности дополнительного образования, которые рассматриваются как возможность выбора образовательной траектории и для педагога, и для воспитанника, дают право следовать за естественным развитием ребенка, опираясь на его личностные особенности, а не заданные ему извне цели и задачи. Анализируя современное дополнительное образование, С.В. Низова [7] подчеркивает его не регламентированный характер общими стандартами и обязательными образовательными программами, что позволяет педагогу самостоятельно формировать программное обеспечение в соответствии с конкретными образовательными запросами. Добровольность дает возможность формировать эффективную

по содержанию, формам и регламенту образовательную среду, корректировать образовательный маршрут. Все это крайне необходимо в работе с одаренными детьми, так как увеличивает образовательное пространство, обеспечивает свободу передвижения в нем, индивидуализирует и оптимизирует образовательный процесс. Кроме того, создание условий для значимого выбора, нахождения самостоятельного решения и принятия ответственности за это позволяет формировать личностные характеристики одаренного ребенка, в том числе уверенность в себе и своих возможностях, формировать позитивный опыт творческого освоения мира. Эти качества могут дать импульс познавательной активности, а также социально защитить талантливого ребенка.

Высшим уровнем развития детской одаренности можно считать уровень, который специалисты называют по-разному: креативный, эвристический, иногда «элитный», – который зависит как от степени развития способностей, так и от уровня сформированности мотивации. На этот уровень, как правило, выходят дети старшего школьного возраста, и работа с ними требует особого подхода, деятельностный характер и обязательную успешность которого обеспечивает образовательная среда дополнительного образования.

Специалисты считают мотивационный аспект, осмысленное, неравнодушно отношение ребенка к действительности и своей деятельности одним из важных аспектов проявления одаренности. Для поддержания и стимулирования такого отношения необходимо постоянное погружение ребенка в различные виды деятельности, максимально возможное многообразие способов деятельности. Дополнительное образование не ограничивается каким-либо одним или несколькими видами деятельности. Оно реализуется через индивидуальные и массовые формы, занятия в группах и подгруппах, исследовательскую, творческую, конструкторскую деятельность, оно является открытым образованием и носит межведомственный характер. Все это также помогает сделать его оптимальным, адекватным и комфортным, что в большой степени стимулирует развитие способностей разного уровня, которые активнее развиваются в деятельности, но не в любой, а в той, которая вызывает интерес и положительные эмоции [7].

Психологическая комфортность, эмоциональная насыщенность, успешность – обязательные характеристики системы дополнительного образования, особенно важные в работе с одаренными детьми, так как они снимают часто имеющуюся в такой ситуации дисгармонию между сложностью образовательной деятельности такого уровня и еще недостаточно устойчивой мотивацией на нее. Обеспечивается это, во-первых, неформальным стилем взаимоотношений воспитанников между собой, воспитанников и педагога

дополнительного образования, отсутствием авторитаризма педагога, отношениями сотрудничества, сотворчества, обусловленными общностью деятельности и общностью увлечений. Такая образовательная среда вызывает у детей желание деятельности, чувство благополучия, удовольствия от нее, потребность высказать свое мнение, попробовать новое. Еще больше стимулирует деятельность каждый, даже маленький успех, что является обязательным условием развития одаренности. Отсутствие общих стандартов, отметочной системы, особая форма определения результативности этого типа образования позволяют иметь особую, максимально гибкую систему обозначения успешности, соответствующую уровню способностей каждого – все это дает возможность создать персональную ситуацию успеха для каждого, сравнить свои успехи с успехами других, увидеть пути совершенствования и перспективы, закрепить свое стремление к победам (С.В. Низова) [7].

Таким образом, дополнительное образование детей располагает эффективным методологическим ресурсом, способным сделать его самодостаточной системой выявления и совершенствования детской одаренности.

В исследовании Е.И. Никитиной [8] раскрываются вопросы сотворчества педагога и учащихся на занятиях художественным движением в системе дополнительного образования. Как подчеркивает автор, именно в такой системе, обеспечивающей вариативность форм и содержание сотрудничества взрослых и детей, возможно создание атмосферы творчества и взаимопонимания, реализация интересов и замыслов всех участников образовательного процесса. Происходит также плодотворное взаимодействие разных по возрасту и уровню владения танцевальным искусством людей, что создает основу для преемственности в творчестве и дальнейшей совместной работе (например, в хореографическом коллективе, где в подготовке танцевального номера одновременно участвуют дети разного возраста).

Е.И. Никитина [8] отмечает роль родителей в совместном творчестве и работе любого детского танцевального коллектива.

Автор обращает внимание на противоречие между необходимой для творчества свободой выражения ребенка с одной стороны и обязательной для данного искусства подготовке в области техники танца. В частности, Е.И. Никитина [8] подчеркивает, что в современной теории и практике массовая хореография рассматривается как вид невербального коммуникативного искусства. Поэтому овладение мастерством традиционно происходило в процессе точного повторения за учителем тех движений и поз, которые характерны для данного вида танцевального искусства (народного, классического, эстрадного или балетного танца). Это, в свою очередь, может оказаться препятствием в процессе раскрытия творческого потенциала самого

ребёнка, подавлять его волю и стремление к самостоятельному творчеству и импровизации.

В тоже время роль педагога заключается в подготовке импульса движения и линии построения всего творческого замысла. Роль ребёнка – в эмоционально ярком и импровизационном наполнении этого замысла, что, во-первых, придаёт ему индивидуальность и законченность, а во-вторых влияет на него, видоизменяет и совершенствует.

Но для того, чтобы ребёнок смог ярко откликаться на творческий импульс педагога, сам создавать творческие этюды в пластике, нужен опыт и знания не только в области искусства движения, но и в области других видов искусства. Чем лучше ребёнок владеет танцевальной техникой, тем легче ему сочинять образные двигательные этюды. Чем значительнее его впечатления от всех искусств, тем полнее он эти образы осмысливает.

В этой связи необходимо стремление к поиску новых путей развития сотворчества педагога и учеников и современный подход к занятиям в системе дополнительного образования, который заключается в бережном и внимательном отношении к личности ученика.

В области дополнительного образования выделяется несколько уровней, на которых реализуются задачи развития детей и подростков в процессе занятий разными видами художественного движения (табл. 1).

Исследование Е.И. Никитиной [8] выявило динамику изменения цели посещения подростком кружка или студии, в которых он занимается различными видами художественного движения. От элементарного желания, как-то занять свободное время и развлечься, до сознательного овладения новыми умениями и знаниями. При этом подросток открывает в себе новое качество – возникновение потребности создания собственного творческого продукта, а также, активному участию в создании художественного образа.

Эти изменения влекут за собой и изменения организационно-педагогических форм работы с подростками – от обычных групповых занятий через активизацию индивидуального подхода к большей доле присутствия в педагогическом процессе самостоятельной деятельности подростков. Это становится возможным только тогда, когда сам педагог чутко улавливает указанные изменения и старается корректировать свою деятельность согласно этим изменениям.

Таблица 1

**Уровни реализации задач развития учащихся на занятиях  
художественным движением в учреждениях дополнительного  
образования (по Никитиной Е.И.)**

<i>Уровень</i>	<i>Цель посещения кружка, студии ребенком</i>	<i>Основная педагогическая задача</i>	<i>Организационно-педагогические формы</i>
Досуговый	Провести свободное время, отдохнуть, развлечься.	Сформировать у детей интерес к занятиям в творческих объединениях, коллективах.	Групповые занятия художественным движением в игровой форме.
Репродуктивный	Овладение определенными умениями, знаниями, навыками в области художественного движения (хореография, аэробика, ритмика).	Закрепить, и развить мотивацию, желание ребенка регулярно посещать занятия в творческом объединении. Создать базу для занятий на более высоком профессиональном уровне.	Индивидуальные и групповые занятия. Массовые праздники, фестивали.
Эвристический	Осознанное стремление ребенка к увеличению объема своих знаний, и открытие новых качеств в себе самом.	Развить познавательные способности детей, закрепить содержательно-внутреннюю мотивацию обучения, стать для ребенка партнером-помощником в ситуации сотворчества.	Профильное творческое объединение с различными видами деятельности по программам одной тематической направленности или комплексным интегрированным программам. Участие в конкурсах, фестивалях, концертах, выставках, конференциях.

Креативный	Интерес учащегося становится творческим, возникает потребность сделать что-то свое, активное участие в создании художественного образа.	Создать условия для реализации творческого потенциала учащихся на основе сотворчества педагога и ученика. повышения уровня внутренней мотивации обучающегося.	Самостоятельно подготовленные детьми композиции, этюды-движения, рисунки, костюмы, рефераты, доклады и т.д. Организация концертов, фестивалей, конкурсов и иных форм деятельности, несущих положительные изменения в современную культуру.
------------	---	---	--

Таким образом, современный подход к занятиям художественным движением в системе дополнительного образования характеризуется следующими параметрами:

- стремлением педагога к поиску новых путей развития сотворчества, одним из которых является бережное и внимательное отношение к личности ребёнка;

- развитием у ребёнка опорных художественных представлений, которые формируют художественный вкус, укрепляют веру в собственные силы, дарят радость овладения творческой профессией;

- педагогическим сотворчеством, которое характеризуется созданием образовательного пространства, реализующего творческие идеи и замыслы ребёнка;

- реализацией главного педагогического принципа – урок должен приносить детям радость, дети должны получать удовольствие от общения друг с другом и своим наставником-педагогом (Е.И. Никитина) [8].

Автор также подчеркивает положительный эффект от занятий художественным движением с детьми с ограниченными возможностями в здоровье. Эта область художественного творчества предоставляет ребёнку большие возможности для компенсации своего недуга, дальнейшей успешной социализацией, гармоничного развития. В этом случае роль педагога в становлении личности ученика в его поисках своего места в жизни становится определяющей на начальном этапе. Педагогическая система сотворчества, постепенно включаясь в процесс работы на занятиях художественным движением, имеет следующие составляющие:

- совместное творчество педагога и учащихся;
- слияние музыки и движения в единый художественный образ;
- индивидуальный подход к учащимся.

В современных условиях сложившаяся базовая система занятий художественным движением дополнена достижениями педагогики сотрудничества, привлечением разных видов искусства в форме полихудожественного взаимодействия.

Таким образом, для современного подхода к занятиям художественным движением в системе дополнительного образования характерно, с одной стороны, отношение к художественному движению, представленному, в основном, хореографией, как к невербальному коммуникативному искусству. Такой взгляд влечёт за собой обращение к традиционному методу овладения мастерством, который заключается в точном повторении поз и движений за преподавателем, что в известной мере ограничивает раскрытие творческого потенциала ребёнка, его стремление к самостоятельному творчеству и импровизации.

С другой стороны, существует целый ряд студий и авторских школ, в которых отклик ребёнка на первоначальный педагогический импульс – эмоциональный импровизационный отклик ученика, взаимонаправленные, взаимосвязанные действия всех участников процесса формируют новую ситуацию – ситуацию сотворчества, что способствует эффективному и комфортному продвижению всех участников по пути постижения и выражения художественного образа, способствующего их развитию и совершенствованию. Это направление наиболее адекватно для работы с детьми в системе дополнительного образования потому, что здесь главным является сам ребёнок, его мироощущение, его индивидуальность и то, как он выполняет ту или иную творческую задачу, заданную педагогом, но сформированную совместно.

Ситуации сотворчества на разных уровнях (педагог-воспитанник, педагог-педагог, педагог-семья), подчеркивает исследователь А.А. Колчин, требуют создания атмосферы комфортности в процессе совместной деятельности. Для ее достижения необходимо соблюдать следующие принципы организации деятельности: открытости, сотрудничества, свободного партнёрства и адаптивности. Каждый из этих принципов основывается на свободной культуре достоинства. Педагогика достоинства взаимосвязана с педагогикой сотрудничества, диалога, успеха и творчества (Н.Г. Емузова, А.А. Колчин) [4], [6]. Это необходимо для формирования особой творческой среды, которая определена А.А. Колчиным [6] как деятельная и сознательная, с многообразием мировоззрений, терпимая и доброжелательная, с взаимодействующими субъектами (воспитанник, семья, педагог, школа,

учреждение дополнительного образования детей, другие образовательные и научные учреждения), делающими сознательный и ответственный выбор.

Под сотворчеством А.А. Колчин [6] понимает организацию совместной деятельности педагогов и воспитанников через развивающую и образовательную компоненту с целью формирования личностной культуры. Сотворчество воспитанников и педагогов происходит в совместной деятельности, в процессе которой личность развивается, получает определённый уровень образования, становление творческого мышления, культуры речи, культуры общения и коммуникации, целостной картины восприятия, образно-логической памяти, среди которых:

- духовная культура;
- культура общения и коммуникации;
- эстетическая культура;
- этническая культура;
- семейная культура;
- культура речи;
- экономическая культура;
- культура досуга и свободного времени;
- эколого-оздоровительная культура.

Образование в сотворческом процессе через знакомство с основами наук, вовлечение в различные виды деятельности обеспечивает:

- общий интеллектуальный рост;
- углубленное изучение выбранной образовательной области;
- допрофессиональную подготовку абитуриентов и формирование различных уровней культуры: эстетической, этнической, семейной, экономической, экологической и др.

А.А. Колчин [6] подчеркивает важную социальную функцию сотворчества, в котором решаются задачи формирования культуры использования свободного времени. Совместная интеллектуально-творческая деятельность воспитанников и педагогов реализуется через:

- образовательные программы;
- традиции;
- продукты деятельности («архивные летописи», фото-, аудио-, видеохроника, сценарии, учебно-исследовательские работы, текстовый материал и т.д.);
- создание социальной практики (научно-оздоровительные школы, группы индивидуальной работы и абитуриентской подготовки, редакция газет, конкурсы, предметные олимпиады, научно-практические конференции, фестивали и т.д.).

Автор высвечивает проблему сохранения контингента воспитанников

системы дополнительного образования как пространства возникновения и развития сотворчества с наставником. Работа воспитанника требует элементов творчества, но творческое решение появляется в результате значительного познавательного напряжения, определённого дискомфорта. А к этому даже одарённые дети не всегда готовы и привыкли. Подобные интеллектуально-творческие задачи способны вызвать отторжение, поэтому на начальном этапе часть воспитанников может прекращать посещать занятия.

На примере образовательной деятельности гуманитарного сектора научно-технического отдела Республиканского Дворца Творчества детей и юношества КБР исследователь выделяет этапы организации сотворчества педагогов и учащихся [6].

В задачи воспитанников первого года обучения входят:

- освоение теоретических вопросов выбранной научной области;
- написание реферата или решение несложной экспериментальной задачи, как правило, на уровне практикума по проблеме, над которой велась работа в течение первого года обучения.

На втором году обучения воспитанникам предлагается методика и сбор экспериментального материала. Этот год завершается написанием и защитой исследовательской работы.

Третий год предполагает наработку данных по нескольким направлениям исследований, их сравнительный анализ и обобщение.

Таким образом, цикл каждого года обучения начинается с теоретических курсов и заканчивается написанием творческой работы и докладом о проделанном исследовании на основе экспериментальных данных.

Таким образом, движущей силой сотворчества воспитанников и педагогов рассматриваемой организации дополнительного образования, ее учебно-воспитательной триадой, является образовательное единство летних научно-оздоровительных школ, учебно-исследовательской и информационно-издательской деятельности и их реализации [6].

Функции педагога в свете новых требований к образованию меняются. Его новые позиции – учитель-тьютор, учитель-коуч, исследователь, эксперт. Это – автор программ по учебным курсам, разработчик образовательной урочной и внеурочной деятельности. Одним из таких подходов к работе с одаренными старшеклассниками (например, в рамках воскресной школы) может стать коучинг (англ. – coaching – обучение, тренировки) – метод консультирования и тренинга, при котором коуч-педагог не дает советов и жестких рекомендаций, а ищет решения совместно со школьником.

Педагогическое коучконсультирование сочетается с психологическим консультированием. От психологического консультирования коучинг отличается направленностью мотивации. Так, если психологическое консульти-

рование и психотерапия направлены на избавление от какого-то симптома, то работа с коучем предполагает достижение определенной цели, новых позитивно сформулированных результатов в жизни и работе, т.к. его основополагающие принципы обеспечивают возможность эффективного их применения в сфере профессионального самоопределения.

В качестве основных эффектов применения коучинга в работе с одаренными учащимися относят:

- постановку ясных целей и оптимальных путей их достижения;
- определение шагов к достижению цели;
- прояснение сложных ситуаций и разработку алгоритма их решений;
- выработку ответственных решений и новых стратегий достижения результата;
- анализ и оценку полученных результатов;
- повышение самостоятельности в принятии решений;
- повышение личной ответственности;
- обучение быстро принимать нужные решения в трудных ситуациях;
- открытие новых возможностей личности.

Важный момент активизации внутреннего потенциала (внутренних ресурсов) одаренного ребенка или подростка в данной модели – это обеспечение мотивационной поддержки.

Основными ее принципами могут явиться следующие:

- согласие на помощь и поддержку;
- опора на наличные силы и потенциальные возможности личности;
- вера в эти возможности, ориентация на способность самостоятельно преодолевать трудности;
- совместность, сотрудничество, содействие;
- доброжелательность и безоценочность;
- безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства;
- реализация принципа «не навреди»;
- рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату
- работа не с проблемой, а с целью (ориентация на цель позволяет двигаться вперед, в то время как работа с проблемами часто уводит в прошлое и требует много времени);
- позитивное формулирование цели;
- ориентация на настоящее и будущее;
- обращение к глубинным базовым ценностям человека;
- вера в то, что у человека уже есть все ресурсы и безграничные возможности достижения целей, а задача консультанта помочь их найти.

Охарактеризуем различные позиции педагога, которые могут быть реализованы в процессе решения различных задач во взаимодействии с одаренными детьми (таблица 2).

Как было упомянуто выше, коуч (партнер, фасилитатор, сопровождающий) не дает указаний, не советует, не консультирует, не решает чужие проблемы. Он актуализирует посредством открытых вопросов, обращенных к внутренним ресурсам личности, субъектную активность в достижении успеха и сопровождает человека в долговременном индивидуально-личностном развитии.

Таблица 2

**Субъектные позиции учителя в образовательном процессе**

Наставник (управленец)	Тьютор (организатор, советчик)	Коуч (партнер)
<p>Посредством властных полномочий, инструктирования, указаний и систематического контроля направляет деятельность на решение сиюминутных педагогических задач.</p>	<p>Организуя деятельность по решению образовательных и жизненных проблем в конкретных ситуациях и предлагающий способы их решения.</p>	<p>Актуализирующий посредством открытых вопросов, обращенных к внутренним ресурсам, субъектную активность в достижении успеха и сопровождающий в долговременном индивидуально-личностном развитии.</p>
<p>Осуществляя индивидуальный подход с учетом индивидуальных особенностей учащихся (уровень обученности, обучаемости и воспитанности), обеспечивает успешное усвоение базовых знаний, умений и навыков.</p>	<p>Диагностируя образовательные и личностные особенности учащихся и их познавательный и творческий потенциал направляющими советами обеспечивает успешное решение частных проблем в зоне ближайшего развития обучающихся.</p>	<p>Стимулируя рефлексию обучающихся своих образовательных и жизненных потребностей, целей, своих потенциальных возможностей и индивидуальных особенностей, создает условия для самостоятельной успешной, компетентностной деятельности, для проектирования индивидуального образовательного маршрута, для индивидуально-личностного саморазвития.</p>

Установки на обучаемость и развитие учащихся		
<p>Ребенка нужно всему учить, так как сам он ничему научиться не может. Научить его можно только в зоне его актуального состояния. Уровень его развития предопределен генетически.</p>	<p>Ученик способен сам овладевать знаниями и умениями, если обучение осуществляется под руководством учителя (взрослого) с опережением его актуального состояния, но в зоне ближайшего развития, а содержанием обучения являются способы решения познавательных задач и проблем.</p>	<p>Изменения и развитие не только возможны, но и неизбежны. Для этого у каждого есть все необходимые ресурсы. Видеть в ученике только хорошее и обращаться с ним, как с полноценным, умным, сильным, способным, умелым и талантливым. Каждый ученик делает в данной ситуации наилучший выбор для себя. В основе любого действия ученика – позитивное намерение.</p>
Предпочитаемые методы и технологии обучения		
<p>Инструктирование и указания. Объяснительно-иллюстративное изложение. Репродуктивные упражнения. Алгоритмические предписания. Контроль качества усвоения ЗУНов и нормативного поведения.</p>	<p>Задачный метод. Проблемное изложение. Проблемно-поисковое и проблемно-исследовательское обучение. Имитационно-игровое обучение. Учебная дискуссия. Метод проектов. Мозговой штурм. Метод критического мышления.</p>	<p>Коучинг-технологии. Беседа посредством открытых и «сильных» вопросов. Лестница вопросов по логическим уровням и лестница (пирамида, спираль) достижений. Тоны голоса. Метод глубинного слушания. Индивидуальные и групповые коуч-сессии. Партнерское сотрудничество. Колесо жизненного баланса. Шкалирование. Линии времени. Метод планирования Ганта. Стратегия творчества У. Диснея. Мозговой штурм WORLD CAFE.</p>

Стимулируя рефлексию обучающихся по осмыслению своих образовательных и жизненных потребностей, целей, своих потенциальных возможностей и индивидуальных особенностей, создает условия для са-

мостоятельной успешной, компетентностной деятельности, для проектирования индивидуального образовательного маршрута, для индивидуально-личностного саморазвития. Осознавая различия в позициях наставника, тьютора и коуча, учитель при этом должен понимать, что эти различия не означают их антагонистического противопоставления. Один и тот же учитель в одних ситуациях, например, при овладении обучающимися базовыми умениями и навыками, будет наиболее эффективен как наставник, в других, например, при выборе и построении учеником индивидуальной образовательной программы тьютором, а при его выборе профиля обучения и постановке образовательных или жизненных целей – коучем. То есть, интегративный характер коуч-позиции учителя является отражением интегративного взаимодействия формирующего, когнитивно-развивающего и личностно-ориентированного обучения в составе гуманистической парадигмы образования.

В процессе систематической исследовательской работы по технологии «коучинг» ученик получает определённые навыки, благодаря которым он может быть успешным в будущем. Навыки следующие: ставить цель, оценивать обстановку, оценивать себя, решать задачи, принимать решения, действовать в знакомых и незнакомых ситуациях, не отступать перед трудностями, учиться на ошибках, учиться на удачах, учиться у других людей, осваивать новое, вырабатывать недостающие навыки, улучшать имеющиеся навыки, не останавливаться на достигнутом. Учитель-коуч в процессе работы помогает решать ученикам их задачи, развивается сам, сталкивается с трудностями и преодолевает их вместе с учеником. Он радуется взаимодействию с подопечным учащимся, постоянно развивает своё мировоззрение, постепенно переходя от образа мысли некоего «гуру – учителя» к образу партнёра, помощника. Учитель коуч переходит от оценивания к восхищению, от обучения правильным вещам – к поиску своего пути, от натаскивания инфантильного ученика – к помощи тем, кто хочет идти сам, от неусыпного контроля – к доверию и самостоятельности. Методы коучинга помогают развивать новые стратегии мышления и действий, ставить перед собой цели, решать задачи и осуществлять изменения в любой области жизнедеятельности, достигать желаемого состояния и активизации, необходимых для этого ресурсов.

Коучинговый подход в образовании подразумевает не столько применение специальных техник, сколько изменение самого восприятия детей – развитие сильной коуч-позиции по отношению к ним. И поэтому необходимо, чтобы педагог, открывая для себя коучинг, испытывал не внутреннее сопротивление, а радость открытий, объяснения того, к чему он сам интуитивно стремится, получения эффективных проверенных инструментов, часть из

которых он уже сам применял в процессе работы. В этом случае он сможет искренне реализовывать коучинговый подход в обучении.

Как отмечает учитель русского языка Л.В. Пухальская [9] эффективной является следующая последовательность смены позиций во взаимодействии педагога и одаренного учащегося: от диады «коуч – последователь» через «коуч – подмастерье» до творческого союза (сотрудничество, сотворчество, сопереживание, общая ответственность за результат). В процессе педагогической деятельности Л.В. Пухальской [9] была выведена следующая формула эффективного коучинга: потенциал + информативное поле + индивидуальный маршрут + ситуация успеха – внутренние (неуверенность, комплексы) и внешние (давление со стороны учителя, неверие окружающих) вмешательства. Учитель-коуч не «давит» на ученика, а провоцирует к поиску решений, старается понять, что мешает в достижении целей, активно слушает. Ученик в заданных условиях исследует ситуацию и своё отношение к ней, внешние и внутренние препятствия, возможности для их преодоления, выбирает конкретные варианты и составляет план действий.

*Абсолютно нетривиальный подход к стимулированию сотворчества педагога и учащихся, создающий уникальную ситуацию развития способностей, предложила Л.В. Макмак [5].* Ее исследование посвящено актуальному вопросу моделирования содержания и форм совместного сотворчества (технологического принципа и метода), оптимальных для непосредственного и равноправного участия субъектов культуры в образовании.

Автор предлагает сосредоточиться на равноправности как несущем компоненте разновозрастного (и потому разно-опытного) сообщества педагог-ученик. Безусловно, характер организации педагогического процесса зависит от того, в контексте какого типа отношения педагога к культуре он осуществляется. Их несколько, в том числе – новаторский и рефлексивный типы (С.Ю. Степанов) [11].

*Новаторский тип* (педагог-субъект, культура-объект) открывает возможность «трактовать ребенка как равноправного субъекта в рамках учебного взаимодействия», когда в ходе сотрудничества «инициируется совместное «переоткрытие» наиболее значительных достижений культуры. Это диктует необходимость постоянных инновационных усилий в области организации процесса учения...» [11, с.106].

*Рефлексивный тип* (педагог-субъект, культура-субъект) реализует педагога как целостную личность, в каковом же качестве им воспринимается и ребенок в его сущности себе, самоценности, инаковости. Такого рода педагогический процесс есть «созидание новых культурных смыслов и

форм», в котором субъекты сотворческого саморазвития «выступают как совместно творящие себя и друг друга психологические «миры», потенциально равномошные культурным «вселенным» [11, с. 107].

Каждая из сторон образовательных инициатив актуальным для себя способом реализуется в культуре, которая служит основой созидания новых культурных смыслов и форм, произведенных совместно.

Один из субъектов сотворческого саморазвития оказывается в положении подчиненного, который ожидает «предельно пристрастного, к себе заинтересованного отношения педагога» [11, с. 109].

Сотворчество учителя и учащихся, по мнению Л.В. Макмак [5], возникает в процессе моделирования художественной реальности в обучении. Изложим основные теоретические позиции автора по данному аспекту.

В центре «пространства» свободного творческого поиска субъектов сотворчества располагается интерес и профессиональный и личностный.

Гносеологический потенциал субъектов культуропорождения кроется в *креативности*, которая проецирует взаимный интерес каждого из них к культуре – источнику самореализации, как спонтанной (для ребенка), так и профессиональной (для педагога), но и в том, и другом случаях – личностной в силу осуществляемого свободного **выбора**. Акт выбора, или выбранная возможность, имеет ценность именно потому, что выбрана:

- педагогом – в результате сформированных профессионально-личностной заинтересованностью способностей;

- ребенком – в результате интуитивно-творческой **потребности быть**.

**Функция образования** – *претворение потребности быть в способность нового опыта (иметь) с необходимыми ориентирами деятельности – «порождением новых знаний, способов действий, личностных смыслов»*. Содержание обучения, таким образом, приравнивается к содержанию совместной деятельности обучающего и учащегося. Объект проектирования (содержание обучения) и интересы «пользователей» технологического инструментария – в диапазоне идеи гуманитарной или «высокой» технологии – пересекаются в принципиально *личностном* характере результатов учебной деятельности.

**Актуальной, отмечает Л.В. Макмак [5]**, представляется такая инновационная модель художественно-творческой деятельности, в структуре которой была бы заложена *идея взаимодействия педагога и ученика, реализуемого в каждом своем звене как функция равноправного разновозрастного сообщества на основе творческих интересов и систематизации индивидуально значимого знания* (для каждой из сторон – собственного), *претворяемого в процессе продуктивной деятельности* (для каждой из сторон – собственной).

И учитель, и ученик – при всем количественном различии собственного опыта – партнеры, обращенные лицом к учебному материалу как к стимулу совместной деятельности и самореализации в ней. Сложность, однако, в том, что для учащихся учебный материал – влекущая к познанию «точка удивления», для педагога – все та же профессионально очерченная плоскость школьной программы с ее целями, задачами, параметрами трансляции. Школьная программа не представляет для преподающего влекущую к познанию «точку удивления», которая, между тем, необходима для восстановления творческого баланса между жаждущим познать и жаждущим помочь этому свершиться [5].

*Перспективы* художественного со-творчества в образовании связываются с необходимостью некоторых позиционных изменений в учебной деятельности:

а) смена дисциплинарной (и предметной, и организационной) доминанты в обучении на доминанту культурной (художественно-сотворческой) деятельности в образовании;

б) смещение акцента с объяснения ученикам «знания» на расширение их познавательного **интереса** и творческого (авторского) потенциала, развивающих – на этой базе – отпущенный человеку дар **диалога индивидуально значимых знаний**, а не «дар» обмена экстравертной информацией в узкоспециальной (гуманитарной или другой) наукообразной колее;

в) модификация урочных форм педагогической деятельности на **неурочные** (мастерскую, творческую лабораторию), «работающие» в методологии – **диалогике** – сотрудничества [5].

**Цель педагогической деятельности, подчеркивает Л.В. Макмак**, – воспитание способности к жизнеискусству, ее **мотив** – самореализация в эстетическом проживании каждого фрагмента изучаемого материала, ее **способы** – формулирование и решение художественной задачи, ее условия – творческая мастерская по интересам. Такова логика движения к организации собственного опыта преодоления собственной же педагогичности вне школьных ограничителей. *Характерная особенность подобного вида деятельности заключается в его диалектической корректности*, в ней каждый в равной степени и одновременно ученик и педагог творец и прототип, организатор и исполнитель.

Педагог относительно преобразования содержания в художественную задачу находится, как и ученик, ее решающий, в статусе ученика, пропускающего учебную информацию через воображение, через способность его материализовать в художественном алгоритме, через предметно-специализированное знание и т. д. С другой стороны, – ученик, который, как и педагог, воспринимающий его решение, находится в статусе педагога в момент ожидания от него ответа на свой «запрос» [5].

Самореализация педагога может состоять, следовательно, не только в «творческой самореализации ученика» (О. Газман), напротив, творческая самореализация ученика возможна *только в том случае, если она состоялась в педагоге. Их потенции в этом смысле должны быть неисчерпаемы, сопровождаясь дельта-приростом смыслов и способностей.*

Свободное общение такого рода создает постоянное творческое напряжение – интерес, не ослабевающий к концу урока, а провоцирующий его продление за пределами отведенного времени (Л.В. Макмак) [5].

Заслуживают внимания, выработанные в рамках многолетней педагогической деятельности рекомендации по работе с одаренными детьми. В частности, изложим сформулированные учителем русского языка и литературы М.М. Беляковой [3], правила:

1. Проявляй психолого-педагогическую чуткость, зоркость и интуицию в выявлении талантливого ученика.

2. Начиная работу с одаренным ребенком, осознай полноту ответственности наставника за судьбу юного дарования.

3. Работа с творчески одаренным ребенком – это сотворчество и глубокая сопричастность его деятельности.

4. Участие учителя в судьбе одаренного ребенка – непростая и далеко не исчерпывающаяся высоким уровнем профессионализма миссия, а скорее серьезное испытание, требующее полной самоотдачи.

5. Будь готов к трудностям в психолого-педагогическом сопровождении одаренного ученика, проявляй терпение, такт и предъявляй непомерные требования, прежде всего, к себе.

6. Живи напряженной духовной жизнью, беспрерывно трудись над преодолением в себе педагогического и психологического стереотипа в сотрудничестве с талантливыми детьми, не «экономь» энергию, а стань для одаренного ученика некой «энергетической и интеллектуальной» подзарядкой и помощником в поддержании духовного равновесия.

7. Работай над расширением кругозора юного дарования, так как творчество без такого багажа приведет в тупик.

8. Уходи от стереотипов в методике работы на уроках, во внеклассной деятельности и в индивидуальной работе с одаренными детьми.

9. Осуществляй работу с родителями юного дарования, находи с ними общий язык и не действуй вопреки их воле относительно судьбы юного дарования.

10. Активно помогай талантливому учащемуся в реализации творческих планов участием во всевозможных творческих конкурсах и проектах.

11. Помоги одаренному ребенку найти свой путь, не упрощая подлинные задачи творчества и творческой личности.

Приведем слова А.Г. Асмолова [2], в которых известный психолог высвечивает не технологическую, а смысловую суть сотворчества между Учителем и одаренным ребенком: «В чем суть отношений духовного наставничества? Эти отношения запускают некоторые развивающие механизмы человека, самозарождающиеся в среде достоинства. Например, механизм дотягивания – рост в зоне диалогического развития. Ученик, вступающий в диалог с учителем, естественно, поначалу не понимает всего, идущего к нему от учителя, но осколки слов и неизреченные смыслы западают в него незримо, продолжаясь в незримом пути души. И чтобы дальнейший диалог между ними состоялся, ученик тянется в понимании и развитии, преодолевая личностные барьеры, полагаясь на собственную активность поиска и ведя свой внутренний диалог. Итогом этой духовной деятельности выступает понимание и нередко самораскрытие таланта. Преодолевая границы непосредственной ситуации развития, ученик прорывается в собственное будущее, и диалог может продолжаться уже в ином качестве – как сотворчество».

### Литература

1. Абраухова, В.В. Формирование творческой направленности личности воспитанников учреждений дополнительного образования: монография / В.В. Абраухова. – Ростов-на-Дону: Foundation, 2011. – 166 с.
2. Асмолов А.Г. Оптимистическая трагедия одаренности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://asmolovpsy.ru/ru/publications/127>
3. Белякова М.М. Роль учителя и школы в становлении творчества одаренного ребенка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.ergo.ru/art/?ELEMENT\\_ID=1086](http://www.ergo.ru/art/?ELEMENT_ID=1086)
4. Емузова Н.Г. Инновационная деятельность как ресурс развития системы образования региона [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-deyatelnost-kak-resurs-razvitiya-sistemy-obrazovaniya-regiona>
5. Кларин М.В., Макмак Л.В. Технология моделирования художественной реальности в обучении [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://narodnoe.org/journals/shkolnie-tehnologii/2018-1/tehnologiya-modelirovaniya-hudojestvennoiy-realnosti-v-obuchenii>
6. Колчин А.А. Школа и учреждения дополнительного образования: от формальной самодостаточности к фактической интеграции // Объединённый научный журнал. – № 23 (81). – 2003. – С. 40-42.
7. Низова С.В. Одаренный ребенок в дополнительном образовании – путь от элементарного к элитарному [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=867>

8. Никитина Е.И. Сотворчество педагога и учащихся на занятиях художественным движением в системе дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 24 с.

9. Пухальская Л.В. Коучинг как формула индивидуального наставничества в работе с одаренными детьми [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://conference.osu.ru/assets/files/conf\\_reports/conf8/657.doc](https://conference.osu.ru/assets/files/conf_reports/conf8/657.doc)

10. Скачков А.В. Дополнительное образование как социально-педагогическая проблема: Автореф. канд. пед. наук. – Ростов н/Д., 1996. – 24 с.

11. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организации. – М.: Наука, 2000. – 174 с.

12. Шамсутдинова Д.В., Турханова Р.И. Аксиологическая функция дополнительного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskaya-funktsiya-dopolnitelnogo-obrazovaniya>

## ГЛАВА 2

# РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА КАК ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ И МОЛОДЕЖЬЮ

---

### 2.1. Условия развития творческого потенциала педагога

Профессионально-личностная готовность педагога к работе с одаренными детьми и успешность его взаимодействия с ними во многом зависит от его творческого потенциала, способности и мотивации к активному и творческому вхождению в образовательную среду. В настоящее время, учить необходимо с помощью разнообразных методов и приемов, различных инновационных технологий, традиционных и нетрадиционных форм обучения, позволяющих раскрыть педагогу свой творческий потенциал, а вместе с тем и потенциал учащихся. Организация творческой деятельности воспитанников требует от каждого педагога и собственного творческого саморазвития. Уровень творческого потенциала педагога во многом определяет результативность работы педагога с детьми. Следствием недостаточной творческой активности педагога является снижение мотивации у детей к получению знаний, снижение уровня воспитательно-образовательного процесса. Как показывает практика, именно творческий потенциал педагога нуждается в наибольшем развитии.

Процесс развития творческого потенциала педагога, как важного фактора конструктивного взаимодействия с одаренными детьми, связан с самоидентификацией, самоопределением и самореализацией личности в профессиональной деятельности. Творческий потенциал педагога, его социальную роль, то есть действия от цели к результату, можно понять и оценить только исходя из общей системы организации учреждения. Развитие творческого потенциала педагога осуществляется через самореализацию личности, при этом реализуется в полной мере только в том случае, если он является востребован и идентичен потребностям организации в целом. Знакомство с передовым педагогическим опытом, достижениями коллег, сопоставление

собственных достижений с достижениями окружающих активизируют процессы самоидентификации. В процессе самоопределения происходит выбор значимых целей, понимание путей их достижения. В итоге, потенциальные интеллектуальные, творческие, организаторские возможности модифицируются в деятельность, направленную на достижение выбранных целей. Педагог накапливает достаточную информацию, творчески ее видоизменяет, реализует в своей деятельности и анализирует результаты [12].

К факторам развития творческого потенциала можно отнести как внешние (влияние социально-экономической среды, особенности учебного заведения, педагогические задачи трудового коллектива и др.), так и внутренние (потребность педагога в творческой деятельности, мотивация творчества, профессионализм, духовно-ценностная сфера его личности). Каждая новая ступень развития творчества всегда характеризуется неопределенностью, неведением, непониманием и иногда сопротивлением, и только их преодоление, поиск новой информации, внедрение инновационных форм и методов педагогической деятельности позволяют подняться на следующую ступень развития. Творческий потенциал развивающегося педагога всегда является открытой системой для всех инноваций в области педагогики и психологии учащихся. Многое зависит и от личности педагога, от его культурного и профессионального уровня, потребностей и интересов, мотивации педагогической деятельности. Ограниченность, недостаток информации, отсутствие мотивации в получении новых знаний и способов деятельности негативны для творческого потенциала.

В психолого-педагогической литературе (А.К.Маркова и др.) исследователями отмечаются так называемые барьеры творчества [4]:

- склонность к конформизму, которая выражается в стремлении быть похожим на других людей, не слишком сильно отличаться от них в своих суждениях и поступках, соответствовать ожиданиям педагогического сообщества;

- боязнь оказаться «белой вороной» среди других коллег, неприятным или отвергнутым другими, не найти поддержки своим творческим суждениям и поведению у разных участников образовательного процесса, приспособление к культуре педагогического сообщества;

- опасение вызвать у человека, чье поведение или деятельность критикуется, агрессивную ответную реакцию;

- личностная тревожность, неуверенность в себе, негативное самовосприятие и заниженная самооценка собственной личности;

- ригидность мышления как затрудненность использовать те или иные знания в иных ситуациях во всем их разнообразии, воспринимать новые идеи и изменяться в соответствии с изменяющейся средой.

В связи с этим, для эффективного развития творческого потенциала педагогу необходимо развивать собственные личностные характеристики: творческую активность, уверенность в своих силах, оригинальность, способность и стремление к внесению новизны и комбинированию идей, перевоплощение мобилизации сил и прошлого опыта, воображение и эмоциональную отзывчивость [2]. Не подлежит сомнению, что в создании образовательной среды, способствующей развитию творческой природы ребенка, самое активное участие принимает именно творческий педагог.

Говоря о процессе развития творческого потенциала педагогов необходимо отметить, что он является сложным и многофакторным, зависит от многих условий. В литературе рассматриваются различные направления и условия развития творчества педагога.

Малаева И.А. отмечает, что развитие творческого потенциала педагогов должно проходить с учетом следующих аспектов [3]:

1. Общая стратегия образовательного учреждения должна быть направлена на создание условий для проявления творчества педагогическим коллективом, **а для этого необходимо:**

– **стимулирование** – для каждого существует свой стимул, главное это стимул определить. Не надо забывать, что все педагоги ждут одобрения, например, за удачно проведенное мероприятие. Это условие как никакое другое позволяет поверить в свои творческие возможности тем педагогам, которые не решались, открыто показать свои возможности;

– **перспектива** деятельности и дела – каждый член коллектива должен знать для чего он работает и каким будет конечный результат;

– **помощь и поддержка** от администрации в определении целей и путей их достижения;

– **тактичность** – такт проявляется в умении выслушать и обсудить возникшую проблему с педагогом, в помощи, если в этом возникает необходимость, одобрении удачных действий, деликатности в обсуждении проблем;

– **умение признавать и исправлять свои ошибки** – необходимо донести до педагогов, что в любой работе, если делать ее по-настоящему, не обойтись без ошибок, но эти ошибки следует прогнозировать, анализировать и своевременно исправлять;

– **самообразование** – чтобы не отставать от времени педагог должен постоянно совершенствовать свои знания, овладевать прогрессивными технологиями и тем самым обеспечивать возможность своего развития;

– **конструктивная критика** – критиковать не личность, а действия, прислушиваться к мнению коллег, признавая право сотрудника на ошибку, необходимо не только тактично указывать на нее, но и предложить варианты исправления.

2. Активная работа психологической службы с педагогами. В настоящее время, предъявляются более высокие требования к личностным характеристикам и профессионализму педагогов, от них требуется большая гибкость и творческий подход к работе. В этой ситуации зачастую педагогам требуется профессиональная поддержка и помощь психолога. Работа психолога может включать в себя:

- проведение диагностики с целью получения первичной информации о развитии творческого потенциала педагогов в учреждении;

- выявление с помощью диагностических процедур: уровня самооценки педагогов; актуальных психологических барьеров в педагогической деятельности; основных личностных характеристик; уровня развития творческой деятельности; особенностей мотивационной составляющей; уровня эмоционального выгорания педагогов и т.д.

- на основании проведенной диагностики, разработка тренингов для педагогов для снятия эмоционального напряжения, проведение обучения релаксационным методикам, а также методам быстрого снятия стресса;

- активное применение программ направленных на развитие коммуникативной и творческой сферы педагогов, разработка программ семинарских занятий для расширения знаний и представлений педагогов об особенностях творческого развития личности и психологических особенностях работы с одаренными детьми.

3. Эффективная организация научно-методической деятельности. Научно-методическая деятельность образовательного учреждения должна быть направлена на создание организационно-педагогических условий для развития творческой деятельности педагога в комфортной среде, ориентированной на научно-исследовательскую и экспериментальную работу. Современные требования и основные задачи, которые стоят сегодня, перед методической службой в образовательных учреждениях заключается в том, чтобы:

- выявить потребности и запросы педагогических работников в своих услугах;

- разработать конкретные меры по обеспечению условий методического взаимодействия;

- разработать новое содержание и формы научно-методической деятельности в условиях инновационной деятельности с учетом профессиональных запросов педагогического коллектива;

- применять новые технологии организации делового общения и коллективного принятия управленческих решений, которые вызывали бы неподдельный интерес у педагогического коллектива, а также создавали наиболее благоприятную атмосферу для повышения творческого потенциала работников.

Реализация потребности педагога в самоактуализации является, на наш взгляд, *основой творческого роста*. В связи с этим, важно создать условия, при которых эта потребность действительно могла бы реализоваться.

По мнению Соловьевой Л.А. и Беловой И.Н., в педагогическом коллективе такими условиями могут стать:

- организованное педагогическое сотрудничество;
- привлечение педагогов и специалистов ДОУ к анализу и саморефлексии педагогической деятельности;
- работа в режиме доверия, предоставление педагогу возможности самостоятельного педагогического поиска, но при этом возложение индивидуальной ответственности за результаты своей педагогической деятельности;
- предоставление педагогам возможности самоконтроля и самокоррекции;
- создание в коллективе творческой атмосферы;
- развитие творчества и инициативы всех участников педагогического коллектива путем включения каждого педагога в исследовательскую деятельность;
- создание ситуаций успеха педагога, признания его деятельности коллегами, предоставление возможности каждому педагогу поделиться своим опытом и др.[10].

Для этого можно применять различные методы «поиска идей»:

1. Метод мотивации путём создания положения о стимулировании творческой деятельности в организации.
2. Метод личного контакта ответственного лица за создание интеллектуальной продукции с потенциальными генераторами идей.
3. Метод «мозгового штурма».
4. Создание творческих групп соавторов.
5. Метод выдачи служебного задания.
6. Метод самооценки.
7. Метод получения новых идей из внешних источников.

В.А. Сластенин отмечает, что педагогическое творчество как компонент профессионально-педагогической культуры не возникает само по себе. Для его развития необходимы благоприятная культуротворческая атмосфера, стимулирующая среда, объективные и субъективные условия. В качестве одного из важнейших объективных условий развития творчества, В.А. Сластенин рассматривает влияние социокультурной, педагогической реальности, конкретного культурно-исторического контекста, в котором творит, созидает педагог в определенном временном промежутке. Без признания и осмысления этого обстоятельства невозможно понять действительную природу, источник и средства реализации творчества.

К другим объективным условиям он относит: положительный эмоциональный психологический климат в коллективе; уровень развития научного знания в психолого-педагогической и специальной сферах; наличие адекватных средств обучения и воспитания; научная обоснованность методических рекомендаций и установок, материально-техническая оснащенность педагогического процесса; наличие общественно необходимого времени.

Субъективные условия развития творчества составляют: знание основных закономерностей и принципов целостного педагогического процесса; высокий уровень общекультурной подготовки педагога; владение современными концепциями обучения и воспитания; анализ типичных ситуаций и умение принимать решение в таких ситуациях; стремление к творчеству, развитое педагогическое мышление и рефлексия; педагогический опыт и интуиция; умение принимать оперативные решения в нетипичных ситуациях; проблемное видение и владение педагогической технологией [8].

Для решения проблемы развития одаренных детей необходима перестройка деятельности педагога, как ключевой фигуры в системе образования, смена его личностных приоритетов, профессиональных позиций, компетенций [5]

Щербакова Т. Н. указывает на важность следующих субъективных условий:

- уровень педагогической компетентности учителя, его педагогического мышления;
- стремление к творческому поиску;
- владение педагогической техникой, педагогический опыт;
- достаточный уровень развития интеллектуальных умений, воображения и интуиции;
- видение проблем, гибкость, самостоятельность и критичность мышления;
- психологическая безопасность, атмосфера открытости и т. д. [13].

Также, становлению и развитию творческого потенциала педагога способствует реализация следующих взаимосвязанных психолого-педагогических условий: стимулирование активности, самостоятельности, внутренней свободы педагогов; использование рефлексии в процессе личностного и профессионального становления и развития; проектирование и организация образовательного процесса на основе личностных и профессиональных ценностей педагогов.

Анализ исследований показал, что творческий потенциал личности, являясь достаточно сложным образованием, в настоящее время изучается с позиций различных научных подходов. Изучение существующих подходов к определению понятия творческого потенциала личности позволило сде-

лать ряд обобщений, касающихся понимания его сущности и возможных путей его развития. Творческий потенциал педагога является динамической личностной структурой, выраженной интеграцией трёх компонентов: ценностного, когнитивного, деятельностного и их развитие требует создания специальных условий социокультурного и образовательного пространства. К таким условиям можно отнести:

1. Подготовка и участие педагогов в конкурсах.

Конкурсное участие способствует повышению квалификации и приобретению новых профессиональных компетенций педагогов. Конкурсы являются эффективным средством творческой самореализации педагогов в профессиональной деятельности и позволяют каждому из них наметить свою траекторию профессионального саморазвития в соответствии с профессиональными и личностными запросами. Само включение в конкурс способствует ещё большему развитию активности учителя в профессии. Конкурсная ситуация в полной мере осуществляет запрос на творческие силы педагога [11].

Конкурсы профессионального мастерства пропагандируют передовой педагогический опыт, развивают готовность педагогов к реализации индивидуального подхода в педагогической деятельности, а главное – стимулируют профессиональную активность и педагогическое творчество.

2. Обеспечение мобильности и гибкости системы подготовки и повышения квалификации педагогов.

Многие исследователи указывают на то, что существующая система подготовки педагогов к работе с одаренными детьми не отвечает в полной мере современным требованиям. А.В. Золотарева отмечает, что в решении вопроса подготовки педагогов к работе с одаренными детьми есть еще ряд серьезных проблем:

– в части определения результатов подготовки кадров не разработан перечень компетенций, необходимых педагогу для работы с одаренными детьми;

– не отработан и не апробирован комплекс технологий оценивания сформированности компетенций, позволяющих выявить дефициты педагога, на устранение которых должны быть направлены программы подготовки и повышения квалификации кадров.

– в части содержания программ (модулей) подготовки педагогов к работе с одаренными детьми недостаточно представлены актуальные направления (организация процесса выявления детской одаренности; формирование и проектирование образовательной среды развития одаренности; разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов и программ развития одаренных детей)

– в части организации процесса обучения и внедрения вариативных форм подготовки и повышения квалификации педагогических работников недостаточно проработаны следующие вопросы: изучение профессиональных потребностей педагогов, работающих с одаренными детьми; обновление технологий подготовки кадров (в том числе дистанционных), создающих условия для формирования компетенций, необходимых педагогу для работы с одаренными детьми и т.д. [1].

Реализация программ повышения квалификации должна быть направлена на формирование знаний основных закономерностей и принципов целостного педагогического процесса; повышение уровня общекультурной подготовки педагога; овладение им современными концепциями обучения и воспитания. Кроме того, задачами такой подготовки должно быть создание условий для развития у него положительных установок по отношению к одаренным учащимся, высокой профессиональной мотивации педагога, знаний в области психологии и педагогики одаренности, умений применять в практической деятельности методы, приемы, технологии диагностики, обучения и воспитания одаренных школьников, а также развития рефлексивных умений, формирования адекватной самооценки и положительной «Я-концепции». Усилить эффективность могут интерактивные формы обучения, использование технологии диспута, дебатов, театрализации и др., помогающие организовать «проживание» фактического материала.

При разработке системы задач и заданий для самостоятельной работы с целью подготовки слушателей к творческому решению самообразовательных и саморазвивающих задач необходимо учитывать: психологическую структуру дидактической деятельности; специфику изучаемого предмета и необходимый минимум проблемно-содержательных задач курса; специфику профессиональной деятельности слушателей; типы самостоятельных работ: репродуктивный, репродуктивно творческий, творческий; познавательно-поисковую сложность выполнения задач, корректируемую и усиливаемую за счет углубления содержания и изменения методов, способов руководства; взаимосвязь задач между собой; активизацию мыслительной деятельности; развитие творческих возможностей; возможности дифференциации в обучении; объективные способы контроля и самоконтроля (задачи-тесты).

### 3. Посещение экспериментальных площадок.

Формирование высокой профессиональной мотивации педагогов станет более эффективным, если наряду с проблемной подачей теоретического материала будет организовано посещение экспериментальных площадок, работающих по данной проблеме. Присутствие на уроках и внеклассных мероприятиях, встречи с одаренными детьми, с учителями-энтузиастами и представителями школьной администрации, увлеченными своей деятельно-

стью, обеспечивают личное, непосредственное профессиональное общение. Как показывает практика, именно в ходе неформального взаимодействия происходит не только имплицитное обучение – усвоение творческих процедур, «считывание информации» о том, как и что следует делать, чтобы достичь успеха, но и повышение мотивации к аналогичной деятельности у себя в школе. В случае дистанционного обучения в программу подготовки следует включить скайп-конференции, вебинары, дистанционный просмотр открытых уроков с их последующим онлайн-обсуждением [9].

4. Организация стажировочных площадок на базе инновационных организаций, ресурсных центров и других структур, реализующих новые практики работы с одаренными детьми.

5. Обеспечение информационной поддержки педагогов через сеть виртуальных образовательных ресурсов и активизация сетевого взаимодействия.

6. **Техническая оснащенность педагогического процесса и его методическое обеспечение.**

Свободное пользование библиотечными ресурсами, свободный доступ в сеть Интернет, наличие пакета компьютерных программ (диагностирующих, развивающих, обучающих и т.д.) даст возможность не только оперативно знакомиться с инновационным опытом, но и позволит педагогам рационально использовать время для саморазвития.

7. **Диагностический мониторинг.**

Эффективность развития творческого потенциала педагогов во многом зависит от особенностей его развития на каждом этапе. Следует обратить внимание на выбор диагностических материалов, направленных на выявление личностных и профессиональных качеств педагогов. Систематизированные методики позволяют выявить исходный уровень творческого потенциала, интересы и мотивацию педагогов и выстроить траекторию их творческого развития. Комплексность, многогранность понятия творчества предполагает и комплексный подход к его диагностике. Выделение одной какой-либо характеристики или качества, а также использование одного какого-то диагностического метода недостаточно для объективной и точной оценки.

Исследование творческой активности педагогов может осуществляться методами педагогической и психологической диагностики:

- наблюдение;
- метод экспертной оценки;
- анализ занятий и мероприятий, организованных педагогом;
- самоанализ педагогической деятельности;
- анализ продуктов творческой деятельности (программы, методические разработки, дидактические материалы);

- выступлений на педагогических советах, заседаниях МО, семинарах, конференциях, педагогических конкурсах и т. п.;
- учет и анализ достижений педагога и его воспитанников;
- диагностическое исследование мотивационной структуры личности педагога (мотивации к творчеству);
- диагностическое исследование особенностей мышления (креативности).

#### 8. Стиль управления коллективом.

Более всего способствует раскрытию творческого потенциала сотрудников демократический стиль управления, поскольку он предполагает делегирование ответственности и значительную степень свободы и в то же время устанавливает определенные рамки, определяющие согласованность общих усилий, позволяет контролировать процесс, обеспечивает четкость администрирования. Руководитель, выбирающий демократический стиль управления, поддерживает творческую инициативу, способствует организации креативного процесса, а часто и сам служит вдохновляющим примером для своих сотрудников. Можно предположить, что наиболее эффективным в управлении творческим потенциалом организации являются инновационные мероприятия, то есть мероприятия, в которых используются новые, более совершенные и эффективные принципы достижения результатов. Творчество определяется не абсолютной новизной мероприятия, само мероприятие может быть известным и применяемым в других отраслях производства или сервиса.

Для решения задачи по стимулированию творческого потенциала педагогического коллектива можно выделить несколько общих, наиболее существенных моментов:

- необходимо построение организационной культуры творческого типа;
- целесообразно использование материальных и нематериальных стимулов, причем нематериальные стимулы должны преобладать;
- особое значение имеют стимулы, ориентированные на потребности высшего порядка: в самовыражении, реализации собственной индивидуальности и т.п.;
- стимулирование творческого мышления педагогов должно носить постоянный характер, а не быть единичной акцией или временной кампанией.

#### 9. Использование методов активного обучения.

Эффективность психологических тренингов заключается в том, что целями специально организованных тренингов является личностный рост педагогов, обучение новым психологическим технологиям или отработка новых поведенческих паттернов. А. П. Ситников, понимает программно-целевую направленность тренинга «как ориентированность тренинга как

системы обучения и подготовки профессиональных кадров на воссоздание целостного феномена профессионального мастерства, характерного для конкретного вида профессиональной деятельности» [6]. Проведение с педагогами тренинговых занятий направлено на развитие мотивации к творчеству, стимулирование творческой активности, самостоятельности, внутренней свободы педагогов, **совершенствование смысловой сферы личности профессионала, его «я-концепции»**. Использование приемов рефлексии позволит педагогам осознать свой творческий потенциал.

Практика проведения тренингов показывает важность анализа психологических и профессионально-биографических параметров участников, постоянного мониторинга промежуточных результатов, анализа оценок ситуации психологами, повышенного внимания к этическим аспектам применения психотехнологий [7].

Применяемые в процессе тренинга активные групповые методы объединяют в три основных блока (А.А.Деркач, А.П.Ситников):

1. Дискуссионные методы (групповая дискуссия, разбор случаев из практики, анализ ситуаций морального выбора и др.)

2. Игровые методы:

- дидактические и творческие игры, в том числе деловые (управленческие);
- ролевые игры (интонационно-речевой и видеотренинг, игровая психотерапия, психодраматическая коррекция);
- контригра (трансактный метод осознания коммуникативного поведения).

3. Сенситивный тренинг (тренировка самопонимания, межличностной чувствительности и эмпатии к объектам интерперсонального поля).

Для дискуссионных методов характерно приобщение участников к демократическому образу поведения, обучение психотерапевтической разрядке групповой напряженности, стимуляция глубинных ассоциаций, анализ конкретных ситуаций морального выбора, позволяющий диагностировать качество морально-нравственных характеристик участников. При этом понимается, что данные характеристики личности формируются и в существенных своих чертах окончательно складываются еще в детстве.

Деловые игры в форме ролевых игр направлены на усиление эффекта тренинга. Особая дидактическая ценность ролевой игры связана с тем, что человек лучше всего усваивает динамичные процессы, тем более, если он в них лично включен.

Деловые игры характеризуются наличием следующих основных элементов:

- создание определенной обстановки, в которой участникам необходимо анализировать возникающие ситуации и принимаемые решения;

- обязательным присутствием неожиданности, а в ряде случаев и конфликта;

- невозможностью полной формализации ситуации;

- динамичностью изменения обстановки и зависимостью ее от решения участников игры в предыдущие моменты времени.

Сенситивный тренинг базируется на теориях лидерства, мотивации, коммуникации, групповой динамики и развивает, совершенствует способности индивида по пониманию других людей. Характерными особенностями этого тренинга являются: отсутствие непосредственной прагматической цели деятельности тренинговых групп, отсутствие между участниками отношений авторитета, а также личных, неформальных отношений.

Методический арсенал тренинга может быть расширен за счет рефлексивно-технологической составляющей, создающей для участников возможность иметь дело не только со сформированными навыками, содержащими в себе технологии в свернутом виде, но и с технологическими схемами этих навыков, что является необходимым условием для последующего сознательно совершенствования и коррекции этих навыков самими профессионалами в процессе их реальной деятельности.

В ходе тренинга, имеющего в своем составе рефлексивно-технологический элемент, участники должны овладевать не просто психологическими навыками, представленными уже не только как некие интегральные способности, но и в виде развернутых психотехнологий, но и навыками реконструкции технологических схем на основании изучения уже сформированных профессиональных навыков, а также навыками содержательного анализа технологий и их совершенствования. Сами навыки работы с технологическими схемами также должны быть в процессе тренинга первоначально представлены в виде развернутых психотехнологий.

Такой подход предполагает обучение теориям психотехнологий, процессам выявления, анализа, моделирования и коррекции конкретных психотехнологий с целью выработки умений сознательного психологического изучения, анализа и конструирования ноу-хау не только в области коммуникативных технологий, но и в области психотехнологий, относящихся к процессу изучения и развития творческой деятельности.

Психотехнологический подход к осваиваемым в ходе тренинга психологическим навыкам общения позволяет содержательно-технологически целостно осваивать профессиональную деятельность, на уровне технологических схем соотносить вырабатываемые коммуникативные навыки и связанные с ними личностные характеристики с используемыми в конкретной профессиональной деятельности процессуальными навыками. Такая задача предполагает, в свою очередь, предварительное изучение технолого-функ-

циональной структуры самой профессиональной деятельности, а также коррекции в процессе тренинга индивидуальных процессуально-технологических профессиональных структур педагогов.

Ниже представлен фрагмент тренинга для педагогов по развитию творческого потенциала.

*Цель* – развитие творческого потенциала, расширение профессионального самосознания педагогов.

*Задачи тренинга:*

- формирование навыков и умений управления креативным процессом;
- развитие партнерского взаимодействия в решении творческих задач;
- улучшение эмоционального настроя, снятие мышечных зажимов.

*Участники:* группа педагогов от 12 до 15 человек.

*Материалы:* бумага, краски, фломастеры, репродукции русских художников, музыка для релаксации, атрибуты для перевоплощения, мяч.

## Содержание

### ЗАНЯТИЕ 1.

Участники тренинга сидят на стульях в кругу (первым представляется психолог, у участников тренинга – бейджики).

**Упражнение «Приветствие».** Давайте поприветствуем друг друга доброй улыбкой и словами «я рада вас видеть», начиная с соседа справа.  
- Хорошо.

**Упражнение «Аллитерация имени».** Условия игры: каждый участник придумывает себе прилагательное -положительное качество, которое начинается с той же буквы, что и его имя. Ведущий начинает: «Меня зовут интересная Ирина». Второй участник продолжает: «Я представляю вам интересную Ирину, меня зовут ласковая Лена.» Так продолжается до последнего участника, который называет всех.

Мини – сообщение о развитии творческого потенциала педагога.

Человек-существо творческое. Этим даром наградила нас природа. Чем больше мы проявляем творческую активность в своей деятельности, тем быстрее и лучше развиваются творческие способности. В развитии творческих способностей важную роль играют воображение и интуиция, неосознаваемые компоненты умственной активности, а также потребность личности в самоактуализации. Способность к творчеству – это креативность, а если

связать креативность с развитием личности и интеллекта, то креативность рассматривается как потенциал, внутренний ресурс человека.

Основными критериями креативности являются:

- *оригинальность*, которая проявляется в способности предложить новый замысел для игры;
- *быстрота* – способность мгновенно адаптироваться в сложной ситуации;
- *гибкость* – способность предложить новое использование для известного объекта;
- *вариативность* – умение предложить различные идеи в той или иной ситуации.

Хорошо известны слова В.А. Сухомлинского о том, что «только творческий педагог может развивать творческое начало в ребенке». Вот почему особое внимание акцентируется на развитие творческого потенциала и повышении профессиональной компетентности педагогов. С этой целью мы проводим наш тренинг.

Напомню главные правила работы тренинга:

- взаимное уважение и полное доверие друг к другу. Общение на «ты».
- открыто высказывать свои мысли и чувства, возникающие «здесь и теперь».
- избегать непосредственных оценок друг друга.
- добровольное участие в процессе тренинга.

Центральным компонентом креативности является воображение. Я приглашаю вас в страну Вообразию:

В мою Вообразию  
Попасть совсем несложно:  
Она ведь исключительно  
Удобно расположена!  
И только тот, кто начисто  
Лишен воображения,-  
Увы, не знает,  
Как войти в ее расположение!

## ЗАНЯТИЕ 2.

Сейчас я вам предлагаю оценить уровень вашего творческого потенциала, ответить на вопросы анкеты.

Анкета, выявляющая уровень развития творческого потенциала педагогов.

*Инструкция:* Уважаемые педагоги, ответьте пожалуйста на вопросы анкеты, выбрав ответ под буквами А, Б или В.

1. Считаете ли вы, что окружающий вас мир может быть улучшен:
  - а) да
  - б) нет, он и так достаточно хорош
  - в) да, но только кое в чем
2. Думаете ли вы, что сами можете участвовать в значительных изменениях окружающего мира:
  - а) да, в большинстве случаев
  - б) нет
  - в) да, в некоторых случаях
3. Считаете ли вы, что некоторые из ваших идей принесли бы значительный прогресс в той сфере, в которой вы работаете:
  - а) да
  - б) да, при благоприятных обстоятельствах
  - в) лишь в некоторой степени
4. Считаете ли вы, что в будущем будете играть столь важную роль, что сможете что-то принципиально изменить:
  - а) да, наверняка
  - б) это маловероятно
  - в) возможно
5. Когда вы решаете предпринять какое-то действие, думаете ли вы, что осуществите свое начинание:
  - а) да
  - б) часто думаете, что не сумеете
  - в) да, часто
6. Испытываете ли вы желание заняться делом, которого абсолютно не знаете:
  - а) да, неизвестное вас привлекает
  - б) неизвестное вас не интересует
  - в) все зависит от характера этого дела
7. Вам приходится заниматься незнакомым делом. Испытываете ли вы желание добиться в нем совершенства:
  - а) да
  - б) удовлетворитесь только тем, что успели добиться
  - в) да, но только если вам это нравится
8. Если дело, которое вы не знаете, вам нравится, хотите ли вы знать о нем все:
  - а) да
  - б) нет, вы хотите научиться только самому основному
  - в) нет, вы хотите только удовлетворить свое любопытство
9. Когда вы терпите неудачу, то:
  - а) какое-то время упорствуете, вопреки здравому смыслу

б) махнете рукой на эту затею, т. к. понимаете, что она нереальна  
в) продолжаете делать свое дело, даже когда становится очевидно, что препятствия непреодолимы

10. По-вашему, профессию надо выбирать, исходя из:

- а) своих возможностей, дальнейших перспектив для себя
- б) стабильности, значимости, нужности профессии, потребности в ней
- в) преимуществ, которые она обеспечит

11. Путешествуя, могли бы вы легко ориентироваться на маршруте, по которому уже прошли:

- а) да
- б) да, но только там, где местность вам понравилась и запомнилась
- в) нет, боитесь сбиться с пути

12. Сразу же после какой-то беседы сможете ли вы вспомнить все, что говорилось:

- а) да, без труда
- б) все вспомнить не можете
- в) запоминаете только то, что вас интересует

13. Когда вы слышите слово на незнакомом языке, то можете повторить его по слогам, без ошибки, даже не зная его значения:

- а) да, без затруднений
- б) да, если это слово легко запомнить.
- в) повторите, но не совсем правильно

14. В свободное время вы предпочитаете:

- а) остаться наедине, поразмыслить
- б) находиться в компании
- в) вам безразлично, будете вы один или в компании

15. Вы занимаетесь каким-то делом. Решаете прекратить это занятие только когда:

- а) дело закончено и кажется вам отлично выполненным
- б) вы более – менее довольны
- в) вам еще не все удалось сделать

16. Когда вы один, то:

- а) любите мечтать о каких-то даже, может быть, абстрактных вещах
- б) любой ценой пытаетесь найти себе конкретное занятие
- в) иногда любите помечтать, но о вещах, которые не связаны с вашей работой

17. Когда какая-то идея захватывает вас, то вы станете думать о ней:

- а) независимо от того, где и с кем находитесь
- б) вы можете делать это только наедине
- в) только там, где будет не слишком шумно

18. Когда вы отстаиваете какую-то идею:

а) можете отказаться от нее, если выслушаете убедительные аргументы оппонентов

б) останетесь при своем мнении, какие бы аргументы ни выслушали

в) измените свое мнение, если сопротивление окажется слишком сильным

За каждый ответ А поставьте 3 балла, за ответы Б – 2 балла, за ответ В – 1 балл. Подсчитайте полученные баллы. Оцените ваш уровень творческого потенциала.

Высокий уровень – более 49 баллов

Средний уровень – 23 – 49 баллов

Низкий уровень – менее 23 баллов

Упражнение **«Процедура творческого определения значения».**

Значение слова – это те ассоциации, которые конкретная личность с ними связывает.

- Что слово «творчество» означает или подразумевает?

- Назовите несколько вещей, которым слово «творчество» не относится.

- Назовите несколько вещей, для понимания которых можно использовать слово «творчество».

- С чем связано слово «творчество»?

- С чем не связано слово «творчество»?

- На что похоже слово «творчество»?

- Чем отличается слово «творчество»?

- Может быть, что-то повлияло на ваше понимание слова «творчество»?

- Как именно вы могли бы передать свое понимание слова «творчество» другому человеку?

- Каким слово «творчество» кажется вам сейчас?

- Как ваше определение слова «творчество» помогает вам быть свободным? достигать успеха в жизни?

Упражнение **«Доброе животное»** (цель – создание позитивного настроения, сплочение группы).

Встаньте в круг и возьмитесь за руки. Мы – одно большое, доброе животное. Давайте послушаем, как оно дышит. А теперь подышим вместе. Вдох – делаем шаг вперед. Выдох – шаг назад. Наше животное дышит очень ровно и спокойно. А теперь давайте изобразим и послушаем, как бьется его большое сердце. Стук – шаг вперед, стук-шаг назад и т. п.

Очень хорошо!

Каждый из нас в душе артист: только один – больше, другой – меньше. Самым важным в игре актера способность к перевоплощению, т. е. умение

жить жизнью вымышленного лица, его мыслями и чувствами. Сейчас мы это попробуем.

### **ЗАНЯТИЕ 3.**

Упражнение «Ролевая гимнастика»

Не вставая со стула, посидите так, как сидит:

- пчела на цветке,
- побитая собака,
- наездница на лошади,
- космонавт в скафандре.

Походите, как ходит:

- младенец, который только что начал ходить,
- утка,
- горилла,
- крадущийся человек.

Улыбнитесь, как улыбается:

- собака своему хозяину,
- ученик, получивший «5».

### **Упражнение «Рассказ из слов»**

Все по очереди произносят по одному слову и нужно, чтобы слова образовывали предложения так, чтобы мы могли составить небольшой рассказ. При этом слова мы говорим без обдумывания. Каждый человек добавляет только одно слово, подходящее по смыслу.

Задача ведущего состоит в том, чтобы заставить фантазию участников работать.

### **«Источник» (релаксация)**

Сядьте удобнее, руки положите свободно на колени. Слушайте только то, что я вам говорю. Сконцентрируйтесь на моём голосе. Сделайте три глубоких вдоха и выдоха, вдыхайте и выдыхайте спокойно, не напрягаясь. Вдох носом, выдох ртом, губы при этом чуть приоткрыты. Вы слышите только мой голос. Посторонние мысли пролетают мимо. Дыхание спокойное и ровное, спокойное и ровное.

Закройте глаза и установите связь со своим источником творчества. Большинство людей видят довольно постоянное место или образ, откуда приходят творческие импульсы. Например, это может быть большой яркий шар, или энергия вверху, на небе, или бурлящий океан... Войдите в контакт с ним, что бы это ни было. Пообщайтесь с ним, проясните любые огорчения, связанные с ним. Выясните, что нужно или желательно. Установите си-

стему, с помощью которой можно будет при необходимости использовать этот источник...

Вы чувствуете, как тело становится лёгким-лёгким. Дышится легко и свободно. Настроение становится бодрым и жизнерадостным, хочется встать и двигаться. Потянитесь и на счёт «три» откройте глаза. Вы полны сил и энергии.

Рефлексия по поводу выполненного задания «мое состояние». Психолог просит оценить свое состояние по 5- балльной системе, показав это на пальцах руки, например, показ 5 пальцев означает, что вы чувствуете себя на пять.

#### ЗАНЯТИЕ 4.

##### Упражнение «Генераторы идей».

У психолога в руках мяч.

- сейчас я брошу кому-то мяч и назову при этом любой предмет. Тот, которому достанется мяч, должен будет назвать три нестандартных, нетрадиционных способа использования этого предмета. Например, бросая мяч, я скажу «молоток» 1) можно использовать в качестве пресса, чтобы не разлетались лежащие на столе бумаги. 2) можно использовать в качестве ручки для тяжелой авоськи. 3) привязав к нему шпагат, как вешалку для пальто.

Итак, тот, кому я брошу мяч, назовет 3 нестандартных способа использования доставшегося ему предмета и затем бросит мяч следующему, назвав другой предмет. Будем внимательны и сделаем так, чтобы во время этой работы мяч побывал у каждого.

##### Упражнение «Пространственные объекты».

Тренировка участников создавать в воображении объекты из пустого пространства и исследовать их.

Ведущий ведет себя так, как будто у него в руках чашка кофе. Отпивает из нее, потом передает участнику, и тот ее исследует: у чашки должны быть вес, температура, ощущение поверхности и т.д. Как она выглядит? как звучит? Каждый участник по очереди описывает подробности, почувствовав чашку как реальную

Рефлексия «мое состояние».

#### ЗАНЯТИЕ 5.

##### Упражнение «Цвет эмоций»

Выбираем водящего. Водящий по удару гонга закрывает глаза, а остальные участники задумывают тихонько между собой какой-нибудь цвет, для начала лучше один из основных: красный, зеленый, синий, желтый. Когда

водящий открывает глаза, все участники своим поведением, в первую очередь, эмоциональным состоянием, пытаются изобразить этот цвет, не называя его, а водящий должен отгадать, что это за цвет. Если он отгадал, то выбирается другой водящий, если нет, то остается тот же самый. Итак, по команде один игрок закрывает глаза, а все остальные молча загадывают цвет. Затем игрок открывает глаза, а все остальные изображают задуманный цвет своим поведением. Водящий должен его отгадать. Все понятно?

Внимание! Спасибо, игра закончена.

### Упражнение «Категории слов».

Это упражнение тренирует способность распознавать и менять логические уровни, а также быстро думать.

Каждый участник по очереди говорит два слова. Первое слово должно относиться к той же категории, что и второе слово предыдущего участника. Второе слово произвольное. Например, ведущий говорит: «Спелое яблоко» – второй участник: «Апельсин зелёный» – третий: «Оранжевый шарф» и т. д.

Рефлексия «мое состояние».

### ЗАНЯТИЕ 6.

Работа по подгруппам. Психолог предлагает участникам разделить на 3 группы. Каждая подгруппа выполняет разные упражнения в течение 4-5 мин. Затем все снова садятся в общий круг и демонстрируют упражнения перед всеми.

Первая подгруппа (3 участника) выполняет упражнение «Сказка втроем».

*Цель:* умение синхронно работать с партнерами и с театральной яркостью пользоваться невербальными средствами выразительности (жестом, мимикой, интонацией).

*Инструкция:* один из тройки выполняет роль сказочника, который рассказывает сказку «журавль и цапля». Второй из участников садится на стул лицом к зрителям. Беззвучно открывая рот и используя мимику, он имитирует роль сказочника. Его руки заложены за спину, поэтому не участвуют в игре. Роль «рук второго участника» исполняют руки третьего. Для этого он встает на колени прямо за спиной второго и просовывает свои руки у него под мышками. Для зрителя создается иллюзия, что эти жестикулирующие по ходу сказки руки- руки сидящего на стуле рассказчика.

Иллюзия того, что сказку рассказывает сидящий на стуле голосом первого и руками третьего участника, является доказательством успешности упражнения.

Вторая подгруппа выполняет арт-терапевтическое упражнение «Проективный рисунок по кругу»

*Цель:* развитие партнерского взаимодействия в решении творческих задач.

*Инструкция:* нарисовать коллективный портрет группы, причем каждый участник рисует по очереди только два элемента. Затем участники подбирают оригинальное название коллективной работе.

Третья подгруппа выполняет упражнение «Оживление».

*Цель:* практическое освоение способов коллективного создания новых образов.

*Инструкция:* участникам предлагается в режиме нон-стоп «оживить» посредством мимики и пантомимики, атрибутов известную репродукцию художника. Внимание акцентируется на том, что используемые средства выразительности должны быть настолько убедительными, чтобы другие узнали данное произведение.

Рефлексия «мое состояние».

## ЗАНЯТИЕ 7.

### Упражнение «Открытие коллег».

Даны ключевые слова: ум, доброта, красота, здоровье. Используя эти слова, подпишите открытку коллеге, сидящему слева от вас.

«Если бы я был..., то...» (рефлексивная технология).

Участникам предлагается идентифицировать себя с каким-либо явлением природы, животным, деревом, цветком, человеком и завершить фразу «Если бы я был..., то...» Каждый предлагает свой ответ.

Рефлексия по итогам занятия. В группе обсуждаются следующие вопросы:

- что больше всего запомнилось на тренинге, почему?
- что нового «вынес» из тренинга для себя каждый участник?
- раскрылся ли на тренинге ваш творческий потенциал, в какой степени, если нет, то почему?

Прощание. Психолог произносит стихотворение

В моей Вообразилии,  
В моей Вообразилии –  
Там царствует фантазия  
Во всем своем всеилии.  
Там все мечты сбываются,  
А наши огорчения  
Сейчас же превращаются  
В смешные приключения!

Психолог завершает тренинг упражнением «Аплодисменты»

- мы хорошо поработали сегодня. Я признаю ваши профессиональные усилия, которые вы сейчас приложили, спасибо и аплодирую вам тихо. А теперь все присоединяйтесь ко мне и аплодисменты будут громкими. Мы – молодцы. Тренинг закончен. До свидания.

### Литература

1. Золотарева А. В. Состояние и проблемы подготовки педагогов к работе с одаренными детьми [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-i-problemy-podgotovki-pedagogov-k-rabote-s-odarennymi-detmi> (дата обращения: 01.08.2019)
2. Кулюткин Ю. Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ. – СПб.: СПбГУПМ, 2013. – 84 с.
3. Малаева И.А. Рекомендации по развитию творческого потенциала педагогов школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2013/03/27/rekomendatsii-pedagoga-psikhologa-po-razvitiyu-tvorcheskogo> (дата обращения: 18.07.2019)
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. Издательство: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312с.
5. Пикина А. Л. Профессиональная подготовка педагога к тьюторскому сопровождению одаренного ребенка в условиях взаимодействия различных сфер образования [Текст] / А. Л. Пикина // Одаренный ребенок. – 2014. – № 4 – С. 56-64.
6. Ситников А.П. Акмеологический тренинг. – М.: Технологическая школа бизнеса, 1996. – 428 с.
7. Ситников А.П. Современные прикладные психотехнологии: процесс и язык коммуникации. – М.: РАУ. Политологический центр, 1992.
8. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
9. Смирнова С. А. Программа повышения квалификации учителя, работающего с одаренными детьми [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL <https://pandia.ru/text/78/169/57401.php> (дата обращения: 3.08.2019)
10. Соловьева Л.А., Белова И.Н. Концепция управленческой деятельности, направленной на развитие творческого потенциала педагогов ДОУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL <https://gigabaza.ru/doc/95099-pall.html> (дата обращения: 6.08.2019)
11. Стеклёнова С. Ю. Влияние конкурсов педагогического мастерства на развитие творческого потенциала личности учителя географии // Молодой ученый. – 2011. – №8. Т.2. – С. 136-138. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL <https://moluch.ru/archive/31/3522/> (дата обращения: 18.07.2019).

12. Тузова Н. Н. Развитие творческого потенциала педагогов общеобразовательной организации // Молодой ученый. – 2017. – №25. – С. 316-319. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL <https://moluch.ru/archive/159/44865/> (дата обращения: 3.08.2019).

13. Щербакова Т. Н. Творчество в деятельности современного педагога [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – С. 21-25. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4472/> (дата обращения: 1.08.2019)

## **2.2. Методы и средства развития творческого потенциала педагога**

Профессиональная готовность педагога к работе с одаренными детьми и успешность его взаимодействия с ними во многом зависит от определенного уровня его креативности, способности к активному и творческому вхождению в социально-педагогическую среду.

Креативность является важнейшей характеристикой профессиональной деятельности педагога. В отечественной психологии креативность рассматривается как «творчество», творческие возможности человека как устойчивая особенность человека, проявляющаяся в его социально значимой творческой активности (Н.М. Гнатко) [7]. По мнению Э. Фромма, «Творчество – это способность удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и склонность к глубокому осознанию своего опыта».

Необходимость максимального стимулирования творческих способностей каждого педагога, работающего с одаренными детьми, очевидна. Вместе с тем традиционные методы обучения в школе, институте игнорируют эту задачу (перегруженность интеллектуальным анализом, неоправданное увеличение теоретических курсов, рост математизации и алгоритмизации материала, преподнесение учащимся не столько фактов, сколько догм, устоявшихся мнений, теорий, неудовлетворение жажды деятельности молодежи) и, следовательно, не способствуют формированию готовности педагога к работе с одаренными детьми.

В соответствии с этим значимым становится вопрос о развитии таких характеристик в поведении педагога, благодаря которым обеспечивался бы эффект в развитии креативности и одаренности учащихся. Позитивно влия-

ют на развитие креативности детей признание ценности творческого мышления, поощрение чувствительности детей к стимулам окружения, умение конструктивно информировать о творческом процессе, внушение самоуважения и уверенности в себе.

Можно выделить следующие уровни педагогического творчества:

- *информационно-воспроизводящий*: педагог умеет воспроизводить опыт других, решать простые задачи на пути к результату, анализирует эффективность принимаемых решений в конкретных ситуациях.

- *адаптивно-прогностический*: педагог умеет трансформировать известную ему информацию, отбирать способы, средства, методы взаимодействия с учащимися с учётом их личных качеств.

- *рационализаторский*: педагог проявляет рационализаторские способности (умение решать нестандартные педагогические задачи и находить оптимальные решения). В его работе присутствуют элементы индивидуальности.

- *научно-исследовательский*: педагог умеет разрабатывать собственную систему деятельности на основе изучения ее результата.

Продуктивность педагогической деятельности во многом зависит от силы и структуры профессиональной мотивации педагога.

При этом А.К. Байметов объединил мотивы педагогической деятельности в три группы [9]:

- мотивы долженствования;
- мотивы увлечённости и заинтересованности преподаваемым предметом;
- мотивы увлечённости общением с детьми – любовь к детям.

Выделяют три сферы творческой деятельности педагога:

- методическое творчество (связано с умением анализировать возникающие педагогические ситуации, правильно выбирать и строить методические модели, конструировать содержание и способы воздействия в учебно-воспитательном процессе; изучать передовой педагогический опыт и грамотно применять его в своей практике с учетом индивидуальных особенностей педагога и коллектива детей);

- коммуникативное творчество (взаимодействие с детьми) (данное творчество связано с организацией педагогически целесообразного и эффективного общения как с детьми, так и с родителями, коллегами, администрацией; способность осуществлять саморегуляцию);

- творческое самовоспитание (осознание самого себя как конкретной творческой индивидуальности, определение своих профессионально-личностных качеств, требующих дальнейшего совершенствования и корректировки, а также разработки долгосрочной программы собственного самосовершенствования в системе непрерывного самообразования).

По уровню творчества педагогов можно разделить на несколько групп:

- в первую группу входят педагоги, владеющие набором стандартных приемов, способные создавать новое в рамках несложной деятельности (массовое творчество);

- другая группа – педагоги, стремящиеся выработать новую систему методов в условиях более сложной деятельности (создатели новых обучающих технологий);

- третья группа – педагоги, создающие систему обучающих технологий.

Также отметим, что творчество в педагогической деятельности педагога приобретает двусторонний характер: творчество педагога пробуждает творческую деятельность учащихся. Важную роль в этом процессе играет искусство общения учителя со школьниками, основу которого составляет обмен информацией с помощью коммуникативных средств и воспитательного воздействия личности педагога, его собственного примера. Кроме того, педагогическое руководство творческой деятельностью учащихся требует постановки задач проблемного типа, которые стимулируют мышление школьников, их интерес и потребность в реализации своего творческого потенциала (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Т. Рибо и др.).

Многие педагоги прошлого уделяли большое внимание развитию творчества учеников. Например, Д. Дьюи были составлены полезные рекомендации по развитию творческой активности детей, пробуждения в них «духа исследователя». Особые надежды возлагались на «метод проектов»: учащиеся приобретают синтезированные знания по основам наук при планировании и выполнении конкретных заданий – проектов (например, работа на пришкольной ферме, изготовление школьной мебели, учебных пособий, организация праздника, постановка спектакля и т.д.). Творческий компонент своей педагогической деятельности активно реализовывали педагоги-новаторы 80–90-х годов прошлого века в своих системах и технологиях, хотя подходы к его реализации были различными.

А.В. Хуторской выделяет несколько таких подходов [18]:

- ремесленный, когда школьники в своей деятельности опираются на знания и опыт педагога;

- ускоренный, суть которого выражает творческое решение педагогом социальной задачи на ускорение образовательных процессов, но в меньшей степени затрагивает творческую самореализацию детей;

- углубленно-смысловой, когда, склонные к интеллектуальной деятельности учащиеся с помощью репетиторов, занятий в спецшколах интенсивно продвигаются вглубь изучаемого предмета; к данной категории относят и сторонников проблемного обучения, ставящих задачу обучения через отыскание и решение научных проблем изучаемого предмета;

- методологический, суть которого состоит в переводе деятельности школьников с традиционной системы обучения на метапредметную;

- личностно-гуманистический, когда для педагога важно, что обучение идет не «с предметом к детям», а «с детьми к предмету» (Ш.А. Амонашвили);

- коммуникационный, к которому относят организационно-деятельностные методики и когда через внешнюю мотивировку деятельность детей приобретает творческий характер (И.П. Иванов, С.Н. Лысенкова);

- философский, где творчество детей имеет ярко выраженную внутреннюю мировоззренческую направленность, а результаты обучения рассматриваются с позиции личностного самосозидания ученика.

Все выделенные подходы, так или иначе, позволяли педагогам выйти за узкие рамки традиционного образовательного и воспитательного процесса и развивать творчество детей, которое ориентировало их не на впитывание знаний в готовом и неизменном виде, а на критическое мышление и самостоятельный поиск и присвоение нового знания.

При этом становится возможным определение критериев педагогического творчества (Г.М. Коджаспирова) [11]:

- наличие глубоких и всесторонних знаний и их критическая переработка и осмысление;

- умение перевести теоретические и методические положения в педагогические действия;

- способность к самосовершенствованию и самообразованию;

- разработка новых методик, форм, приемов и их оригинальное сочетание;

- вариативность, диалектичность, изменчивость системы деятельности;

- эффективное применение имеющегося опыта в новых условиях;

- способность к рефлексивной оценке собственной деятельности и ее результатов;

- формирование индивидуального стиля педагогической деятельности на основе сочетания и выработки эталонных и индивидуально неповторимых черт личности педагога;

- способность к импровизации, основанной на знании и интуиции;

Можно выделить следующие характеристики креативности педагога:

- умение видеть «веер вариантов»;

- продуцирование большого числа решений в процессе взаимодействия с одаренными детьми (вариативность педагогической деятельности);

- независимость суждений (открытость в выражении собственного мнения);

- развитость фантазии, воображения (интеллектуальная легкость в обращении с идеями);

- способность отказаться от стереотипов в педагогической деятельности, преодолеть инерцию мышления;
- готовность и стремление к риску, апробации нового;
- чувствительность к проблемам в педагогической деятельности;
- критичность мышления, способность к оценочным суждениям;
- способность к самоанализу, рефлексии;
- высокая работоспособность в творческой деятельности;
- убежденность в социальной значимости творческой деятельности.

Процесс формирования креативности педагога как важного фактора конструктивного взаимодействия с одаренными детьми состоит из ряда этапов и сопровождается овладением инновационной деятельностью путем «подражания образцам» творческого поведения (последовательное убывание удельного веса подражательного компонента и, следовательно, возрастание удельного веса творческого компонента в педагогической деятельности).

Негативное воздействие на креативность учащихся и их одаренность оказывают следующие характеристики в поведении педагога:

- авторитарные установки и властное поведение;
- вынуждение к конформизму;
- ригидность мышления;
- жесткость и категоричность оценок;
- враждебность и агрессивность по отношению к личностям с нестандартным мышлением и независимостью суждений.

В психолого-педагогической литературе (А.К. Маркова и др.) есть указания на так называемые барьеры творчества [14]:

- склонность к конформизму, которая выражается в стремлении быть похожим на других людей, не слишком сильно отличаться от них в своих суждениях и поступках, соответствовать ожиданиям педагогического общества;
- боязнь оказаться «белой вороной» среди других коллег, неприятным или/и отвергнутым другими, не найти поддержки своим творческим суждениям и поведению у разных участников образовательного процесса, приспособление к культуре педагогического сообщества;
- опасение вызвать у человека, чье поведение или деятельность критикуется, агрессивную ответную реакцию;
- личностная тревожность, неуверенность в себе, негативное самовосприятие и заниженная самооценка собственной личности;
- ригидность мышления как затрудненность использовать те или иные знания в иных ситуациях во всем их разнообразии, воспринимать новые идеи и изменяться в соответствии с изменяющейся средой.

Если педагог не находит в себе силы осознать и избавиться от названных психологических барьеров и комплексов, то происходит постепенная стан-

дартизация поведения и даже внутреннего мира педагога, накопление все большего количества безличных готовых образцов педагогической деятельности, значительное снижение уровня креативности.

Создание творческой обстановки в педагогической деятельности и в ходе образовательного процесса с целью развития творческой познавательной и профессиональной активности и успешности педагога возможно при соблюдении следующих рекомендаций:

- содействовать устранению внутренних препятствий творческим проявлениям (помочь обрести уверенность во взаимоотношениях со всеми участниками образовательного процесса, избавиться от боязни сделать ошибку, натолкнуться на критику окружающих и т.д.);

- воздерживаться от категоричности и оценок, не препятствуя тем самым свободному размышлению над какой-либо проблемой;

- поддерживать живость воображения и в то же время «дисциплинировать» его, обсуждая новые предложения;

- повышать возможности новых ассоциаций и связей в творческом процессе (использование неочевидных сравнений и сопоставлений, поддержка спонтанности в создании образов и целенаправленности в их осмыслении и др.);

- создание условий для умственной разминки (совместный групповой поиск решений, выполнение упражнений по освоению новой непривычной ситуации);

- помогать видеть смысл, общую направленность собственной и совместной с кем-либо творческой деятельности, принимать творческую деятельность (решение творческих задач) как развитие собственных способностей, потенциальных внутренних резервов (открытости, восприимчивости, чувствительности, широты и насыщенности восприятия всего окружающего и т.д.).

На технологическом уровне это можно обеспечить с помощью:

- заданий практикума, которые обладали бы креативной ценностью (например, постановка проблемы, предполагающей множественность решений; решение неожиданно, оригинально и не имеет аналогов; решение предполагает продолжение какой-либо концепции или педагогического подхода и др.);

- создания ситуаций сотрудничества;

- вовлечения педагогов в исследовательскую работу на экспериментальной площадке и апробацию своей авторской программы, оценку ее целесообразности и эффективности.

Выстраивая методическую работу с педагогами, следует проводить мероприятия, направленные:

- на решение творческих, проблемных задач, ориентированных на альтернативное творческое мышление. Решение проблем такого рода требует поиска разных подходов, допускает и частично предполагает их сопоставление;

- проявление оригинальности мышления – способности выдвигать новые, неожиданные идеи;

- развитие у педагогов «продуктивности мышления» – предложение своих идей по воспитательно-образовательному процессу. Важно не только предлагать, но и разрабатывать собственные идеи;

- развитие способности к прогнозированию, оценке результатов своей деятельности;

- проведение тренингов с педагогами для улучшения и стимуляции психических процессов; развитие чувства юмора, способности обнаруживать несурзности, видеть смешное в разных ситуациях; стимулирование склонности к логическим рассуждениям;

- способности оперировать абстрактными понятиями; расширение собственного кругозора (интересов); повышение способности к обучаемости;

- систематическое обучение на курсах, разного рода семинарах;

- развитие перфекционизма – стремление доводить результаты своей деятельности до соответствия самым высоким требованиям;

- развитие социальной автономности, готовности отстаивать собственную точку зрения, независимости в суждениях;

- развитие и анализ мотивационной и стимулирующей деятельности в обучении;

- стимулирование способности придерживаться демократического стиля общения, только такой стиль воспитания создает те условия, которые необходимы для развития творческих и деятельностных способностей.

Американский психолог Э. де Боно (de Bono, 1967) предложил программу развития креативного мышления исходя из пяти принципов [2].

Первый принцип заключается в том, что при возникновении проблемы важно выделить необходимые и достаточные условия ее решения. Если использовать все предложенные условия без доказательства их необходимости в данной ситуации, то можно усложнить процесс решения.

Второй принцип – необходимо выработать установку на отбрасывание своего прошлого опыта, полученного при решении подобных проблем. Очень часто подобие проблем оказывается только внешним.

Третий принцип – необходимо развивать умение видеть многофункциональность вещи.

Четвертый принцип – формирование умения соединять самые противоположные идеи из различных областей знания и использование таких соединений для решения проблемы.

Пятый принцип – развитие способности к осознанию поляризирующей идеи в данной области знания и освобождение от ее влияния при решении конкретной проблемы.

Де Боно разработал набор приемов, способствующих развитию творческого мышления: функциональный и структурный анализ и др.

В настоящее время предлагаются различные методы развития креативности. Н.А. Багдасарова (1990) отмечает роль фольклора в активизации творческого начала в мышлении [10].

Н.В. Рождественская (2004) опробовала метод импровизации в действиях на сценической площадке.

Одно из наиболее ранних представлений о психологических механизмах решения творческих задач выражено в теории интуитивизма. Ещё Платон, признавая существование врожденных идей, считал, что идеи посещают многих избранных как некое озарение, как дар предчувствия и предугадывания.

Одной из наиболее исторически стойких теорий явилась теория бессознательной работы. Согласно этим взглядам, для объяснения психологических механизмов решения творческой задачи использовались теории бессознательной идеации и бессознательной церебрации. В этих теориях развитие событий в сфере сознания рассматривалось в прямой зависимости от хода событий в бессознательной сфере, причем решающая роль приписывалась последней. На бессознательном уровне решение творческой задачи проходит несколько этапов:

Первый этап (сознательная работа) – подготовка – особое деятельное состояние, являющееся предпосылкой для интуитивного проблеска новой идеи.

Второй этап (бессознательная работа) – созревание – бессознательная работа над проблемой, инкубация направляющей идеи.

Третий этап (переход бессознательного в сознание) – вдохновение – в результате бессознательной работы в сферу сознания поступает идея изобретения, открытия, вначале в гипотетическом виде.

Четвертый этап (сознательная работа) – развитие идеи, ее окончательное оформление и проверка.

В основе теории конструктивного интеллекта лежит концепция проб и ошибок. Именно этот тернистый и, по сути, бесконечный путь, по мнению ученых, приводил к открытиям тех, кто усидчиво и терпеливо добивался «момента истины».

Однако концепция проб и ошибок игнорировала фундаментальный факт внезапности кульминационного момента решения творческой задачи. Уже это одно могло послужить достаточным поводом для критики

концепции проб и ошибок. В результате этой критики родилась концепция «понимания», где исследователь от начала до конца сохраняет все положительные качества усидчивого и терпеливого ученого, но больше напоминает охотника, который в нужный момент и в нужное время оказывается с добычей – интуитивным озарением.

В последние годы появились работы, рассматривающие креативность в историческом и социальном аспектах. Креативный процесс рассматривается как сплав определенных личностных характеристик, когнитивных способностей и социального окружения.

Выделены 3 компонента (по Амабайлу):

- специфические умения в определенной области (использование так называемых элементов социальной окружающей среды – знаний и умений в определенной области – факты, парадигмы, концепции, теории, технические навыки, эстетические критерии и т.п.);

- креативные умения (когнитивные и личностные характеристики, традиционно рассматриваемые как лежащие в основе креативных реакций – слом когнитивных шаблонов, новые стратегии решения, использование широких категорий, различные приемы эвристики, способность к длительной концентрации, умение отказаться от безрезультатных стратегий, самодисциплина, отсутствие конформности);

- мотивация к творческой деятельности (включает в себя внутреннюю установку на решение задачи (жизненная необходимость, внутренняя заинтересованность) и установку на решение, задаваемую социальным окружением (награда или наказание), причем, по ее мнению, внешнее принуждение к решению снижает степень креативности).

Теория инсайта (догадки) рассматривается как центральный механизм креативного процесса. По мнению авторов, есть 4 вида «удачи», которые лежат в основе процесса креативности:

- «слепая» удача, результат открытия случаен и не связан с индивидуальностью субъекта;

- удача как результат общего исследовательского поведения (индивиды с повышенным любопытством и настойчивостью могут «поймать» случайный случай);

- удача как результат смекалки и проницательности, возможна у людей с хорошими специальными знаниями и определенной чувствительностью;

- удача как результат характерной личностной черты, целенаправленного действия.

Сравнительно-сопоставительный анализ современных научных исследований позволил определить методы, активизирующие творческое мышление и формирование креативности педагога.

### *1. Методы, направленные на организацию креативной среды:*

- мозговая атака, то есть групповой метод творческой деятельности без учета всяких критериев оценки и направлений поиска идей. **Мозговая атака** как способ продуцирования новых идей без давления критики и самокритики позволяет освободиться от психологической защиты, особенно успешно тогда, когда группа разнородна по составу и широк круг профессиональных интересов участников. В рамках метода мозговой атаки следует для активизации мышления использовать такие приемы, как список контрольных вопросов (наводящие вопросы, заставляющие рассматривать задачу с самых разных сторон, менять ракурс взгляда на задачу), расчленение (переконструирование материала с целью разрушения старых связей, обсуждение возможности изменения каждого компонента в функционирующей системе), изложение задачи неспециалисту;

- синектика (М.Н. Грановская) как вид мозгового штурма при допущении обсуждения идей на стадии их выдвижения и определения приемов генерирования идей. Предполагает расположенность к импровизации, освобождение задачи от контекста, использование аналогий, что позволяет извлекать информацию из разных источников. Например, прямые аналогии находят часто искомые элементы в биологических системах. Субъективные аналогии особое внимание обращают на двигательные ощущения. Фантастические аналогии требуют представить вещи такими, какими их хотелось бы видеть, игнорируя любые законы. Аналогии являются средством смещения процесса поиска с уровня осознанного мышления на уровень подсознательной активности [8].

*2. Методы оптимизации накопления и структурирования знаний по проблеме* (различные схемы сбора и анализа предварительной информации, построения гипотез, проверки интуитивных идей и т. д.):

- метод ТРИЗ (теория решения изобретательских задач). Данная методика является комплексной структурно-логической программой по выявлению и устранению противоречий в ходе решения проблемы, ориентированного на идеальный конечный результат;

- структурно-логические схемы воображения как рациональный мыслительный процесс представления результата труда до его начала (построение образа продукта, создание программы и моделирование процесса его получения).

*3. Методы тренировки интуитивного мышления, строящиеся на основе интуитивно-логических игр.*

**Деловые игры** – еще один достаточно известный пример группового развития творческих способностей. Принятие на себя какой-либо роли (лучше, если непривычной) и дух соревнования способствуют нахождению

оригинальных решений. При этом происходит формирование иной точки зрения на ситуацию, переосмысление происходящего, некоторое эмоциональное отчуждение от единственной, обычно принимаемой на себя роли. Важный момент в деловых играх – возможность исполнения различных ролей, что исключает полную идентификацию с какой-либо из них и позволяет, отстранившись от своего привычного взгляда, смотреть на проблему беспристрастно.

Помимо методов существует большое разнообразие техник развития творческих, креативных способностей. Они позволяют генерировать новые идеи, а также рассматривать различные проблемы с разных точек зрения. Так в книге Б. Клег, П. Бич «Интенсивный курс развитию творческого мышления» приводятся такие техники, как «Говори метафорически», «Глубокая концентрация», «Ложная модель», «На грани», «Холистическое сознание». «Компас» «Делу время, потехе час» «Рецепт творчества» и другие. Каждая из этих техник позволяет актуализировать какой-то вид творческих ресурсов человека.

Особая роль в развитии креативности принадлежит *рефлексивно-инновационным технологиям* (В.А. Сластенин), к числу которых следует отнести [16]:

- организационно-деятельностные игры;
- рефлексивно-инновационный практикум;
- изучение авторских концепций, разработку авторских программ, практическую работу в инновационных типах учебных заведений;
- участие в различных формах повышения квалификации, которые личностно ориентированы на активные технологии обучения; педагогические мастерские, тренинги.

В свою очередь В.А. Метаева выделяет следующие признаки рефлексивной методики [15]:

– учет субъектного (деятельностного) опыта в той или иной профессиональной сфере, а также опора на имеющийся жизненный опыт. Это условие необходимо, поскольку в основе рефлексии всегда лежит какой-то факт, мысль, явление, событие, полученные в деятельности;

– учет актуальных образовательных потребностей обучаемого (процесс обучения, как известно, идет успешнее, если предлагаемый предмет соответствует реальной образовательной потребности педагога, поэтому актуальные содержания рефлексии активнее, а результаты рефлексии более эффективными);

– рефлексии усиливают способности педагога к открытому мышлению: отказ от догматов, возможность построения не черно-белой картины мира, а мозаичной и многозначной;

– развитие профессиональной мотивации, не связанной с материальными ресурсами или демонстративными мотивами, такими, как успех, признание, аплодисменты, а направленной на рационализацию процесса достижения профессионально значимой цели и развитие творчества;

– опора при реализации методики на процедуру рефлексии, которую кратко можно сформулировать так: анализ, критика и нормирование;

– рефлексивная методика предполагает мыслительную деятельность педагога, она всегда эксклюзивна, рассчитана на активное участие субъектов обучения в ее создании и интерпретации; способность к коллективной мыследеятельности, развитые коммуникативные способности, открывающие возможности усиления рефлексии за счет ее кооперативности.

Рассмотрим более подробно классификацию рефлексивных методик, выделенных В.А. Метасевой [15].

**Диалоговые методики.** К ним могут быть отнесены методики, построенные на диалоге и предполагающие авторское высказывание и его понимание. Подобные методики построены на основе первой фазы сложной коммуникации, или дискуссии. Обязательные условия возникновения диалога – слушание авторского высказывания, постановка вопросов на уточнение или понимание сказанного. Без понимания не возникает диалога, возражение без понимания рождает бессмысленный спор, в котором не возникает новое знание.

**Интерактив.** В качестве рефлексивных методик выступают и интерактивы, реализуемые в различных формах игр, в дискуссиях и обладающие следующими особенностями.

Содержание обсуждаемого материала и заданий должно опираться на имеющийся жизненный, профессиональный и иной опыт педагога. Отсутствие опыта деятельности по предложенной теме обсуждения не позволяет преобразовывать реальную ситуацию, а результатом обсуждения становятся только условные, гипотетические решения.

Вводная лекция (установочная, вступительная) должна быть проблематизирующей, причем ведущий может прибегнуть к разным уровням проблематизации:

- описать ситуацию, сформулировать противоречие, поставить проблему и призвать ее решить;

- описать ситуацию, сформулировать противоречие, попросить определить проблему и призвать ее решить;

- описать ситуацию, попросить сформулировать противоречие, поставить проблему и призвать ее решить.

Ведущий должен поощрять попытки аудитории представлять ситуацию не однозначно, а многоаспектно, предлагать не одно и не однозначное ре-

шение, а гибкое, вариативное и т.д. Таким образом, он стимулирует развитие способностей к открытому, недогматическому мышлению.

Ведущий должен стимулировать внутреннюю мотивацию педагогов, опирающуюся скорее на попытку усовершенствовать способы профессиональной деятельности, развитием творчества, желанием связать это со своим личностным развитием, нежели с материальными мотивами или внешнего признания в деятельности.

Ведущий должен организовывать обсуждение с учетом личностного потенциала педагогов: поощрять независимость в мышлении и деятельности, приветствовать и даже провоцировать возникновение иной точки зрения, ответственности, самостоятельности, обращать внимание на содержание тех высказываний, в которых педагог говорит о теме как жизненно важной для себя, подчеркивать культурно-смысловую значимость своей или чужой точки зрения и т.д.

В основе интерактива как формы (процедуры) должна лежать процедура рефлексии (анализ, критика, нормирование) как в дискуссионной части, так и при организации групповой или индивидуальной рефлексии.

Композиция интерактива должна включать в себя проблематизацию (вводная лекция), организацию индивидуальной и групповой рефлексии по решению поставленных проблем, дискуссии, основанные на сложной коммуникации, индивидуальную рефлексии по итогам дискуссии.

Ведущий должен стремиться выполнять в интерактиве организационную, фасилитирующую роль, создавать условия для развития педагогов через обсуждение содержания.

Наиболее эффективны среди интерактивов с позиции рефлексивного метода – развивающие игры, построенные по типу организационно-деятельностных и организационно-мыслительных.

**Формирование социально-профессиональных компетенций методом case study.** Данная методика построена на анализе примеров, на которых педагоги учатся избегать ошибок, допущенных другими в практической деятельности. Для анализа предлагаются ситуации (по типу задач), в которых даются исходные условия и требуется либо найти вариант решения, либо внести коррективы в имеющееся решение. Эта методика позволяет включать такие элементы рефлексии, как анализ и нормирование. Ее слабое звено – недостаточная выраженность этапа критической реконструкции собственной деятельности, представляющего собой ключевой элемент рефлексивной методики, поскольку опыт не переживался участником анализа. Методика решения кейсов учит извлекать общие выводы из частных примеров, формирует навык практического пользования общими правилами и приемами.

Основные характеристики метода:

- использование фактических организационных проблем;
- возможность участия максимального количества педагогов при сравнении различных взглядов на принятие решения;
- минимальная степень зависимости педагогов друг от друга;
- ведущий играет роль критика, катализатора учебного процесса;
- ведущий сочетает профессиональную деятельность с игровой;
- ведущий повышает уровень учебной мотивации педагогов-участников, стимулируя их профессиональный интерес.

Кейс-метод как форма повышения профессионализма позволяет выполнять следующие задачи:

- овладеть навыками и приемами анализа деловых ситуаций;
- приобрести навыки применения теоретических знаний для анализа практических проблем;
- наглядно представить особенности принятия решения в ситуации неопределенности, различные подходы к разработке плана действий, ориентированных на конечный результат;
- приобрести навыки ясного и точного изложения собственной точки зрения в устной и письменной форме;
- выработать умение убедительно обосновывать и защищать свою точку зрения;
- научиться принимать самостоятельные решения на основе группового анализа ситуации;
- научиться извлекать пользу из своих и чужих ошибок, опираясь на данные обратной связи.

**Рефлексивная дискуссия.** Рефлексивная дискуссия заключается в том, что одна группа предлагает проект, другая предлагает альтернативные пути его оптимизации, третья дает конструктивные дополнения для его развития. В течение занятия группы меняются ролями, что позволяет «прожить» каждую роль, отрефлексировать позицию и авторов, и критиков, обогатить содержание и обрести опыт культурных взаимодействий и рефлексии различных видов деятельности. Рефлексивная дискуссия позволяет не только сформировать банк данных о различных профессиональных новшествах, но и обеспечить процесс их критического анализа.

Механизм такой дискуссии предполагает деление группы на три подгруппы. Первая сосредоточена на выработке проекта будущего новшества и его обосновании. В процессе данной деятельности допускается критика выдвигаемых решений, так как в конце дискуссии группе необходимо представить на общее обсуждение только один из наработанных вариантов.

После того как первая подгруппа представит свой проект, в обсуждение включается вторая подгруппа, перед которой стоит задача выявить все альтернативные варианты предложенного новшества и опровергнуть решение первой группы. Отклонив вариант первой, вторая группа приступает к разработке своего решения, затем она также формулирует программу действий. Обязанность третьей подгруппы состоит в анализе и поиске конструктивного в изложенных проектах, так как она осуществляет синтез и призвана отыскать компромиссные пути решения. Далее подгруппы меняются ролями, и весь процесс повторяется. Все положительное, что наработано в деятельности групп, фиксируется на каждом этапе. Возникают ситуации, когда несколько проектов содержат конструктивные решения. В этом случае проводится «аукцион решений». Суть его заключается в дальнейшем углублении анализа предложенных проектов на пленарном совещании. В результате каждый проект проходит аналитическую экспертизу.

Таким образом, выстраивается целостное видение тех процессов и явлений, которые могут возникнуть в результате введения новшества. Механизм проживания, разворачивания событий высвечивает негативные моменты, которые были незаметны при разработке самого новшества.

Данная процедура классифицирует предложенные новшества по степени их приемлемости для внедрения. В результате те из них, которые набрали наибольшее число негативных последствий, исключаются из списка. Следовательно, «аукцион проектов» позволяет глубоко и детально проанализировать последствия от введения новшества. Выстраивание целостной концептуальной модели того, как будут разворачиваться события и определяться роли и позиции группы позволяют проработать различные варианты последствий. В результате решения принимаются не методом проб и ошибок, а в соответствии с всесторонней аналитической экспертизой. Составная часть рефлексивной дискуссии – *рефлексивный полилог*. Его цель состоит в актуализации и развитии творческих возможностей самостоятельного осмысления проблем инновационной деятельности.

Рефлексивный полилог, как метод создания рефлексивной сферы, включает следующие процедурные шаги: актуализирование и развитие у педагогов творческих возможностей к самостоятельному осмыслению проблем определённой предметной области и к выработке способов и путей их разрешения в процессе коллективного познавательного поиска.

В результате осуществления полилога достигаются следующие результаты: содержательные – проект решений или направлений, разработок в предметной области; дидактические – глубокое освоение содержания этой области всеми участниками занятия, выработка умений обоснованно ставить задачу и решать её в рамках проблемы.

Полилог является одной из наиболее продуктивных форм осмысления и преобразования содержаний предметно-интеллектуального компонента профессиональной деятельности.

Структура полилога «круговая», она обязывает участников сосредоточенно слушать и осмысливать рассуждения предыдущих выступающих, а самое главное – не просто критиковать, но активно рефлексировать содержательные основания их творческого поиска, отталкиваясь от них, выдвигать конструктивные и конкретные дополнения и альтернативы.

Каждый участник, согласно «круговой» структуре, вынужден реализовывать:

- во-первых, позицию оппонента, критика, резонёра и контролёра по отношению ко всем предыдущим выступающим;
- во-вторых, позицию проблематизатора и генератора по отношению ко всем последующим выступающим;

Рефлексивное «коктейлирование» – группы педагогов, работающие над содержательными проблемами, перемешиваются между собой и продолжают работать в новом составе. Процедура представляет возможность использовать в работе смыслы, созданные другой группой, построить общее смысловое поле, что обеспечивает осознание, понимание, осмысление произошедших событий во всей их многоплановости.

Метод рефлексивных инверсий. Суть данного метода состоит в том, что с помощью специальных психологических перевёртышей, реинтерпретаций культурных аналогов участники вовлекаются в психологический «иномир» условного, в каком-то смысле фантастического существования – инобытия – на фоне уже имеющегося в их жизни нормального, привычного мира и обыденного способа существования – бытия.

**Рефлексивный видеотренинг.** Эффективная и распространенная форма рефлексивной методики является рефлексивный видеотренинг. Он значительно повышает эффективность рефлексивных процессов для обеспечения личностного и профессионального роста.

Этапы подготовки и проведения рефлексивного видеотренинга традиционны, они практически не отличаются от стандартных тренинговых процедур.

Подготовка видеотренинга, предполагающая постановку цели, сбор информации об участниках, вычленение принципиальных моментов тренинга, которые станут объектом деятельности видеооператора и предметом подробного анализа. Характер информации об участниках зависит от цели и задач, которые будут решаться в ходе тренинга. Если, например, поставлена задача развития рефлексивных способностей как составляющей профессиональной компетентности участников, то важно учесть уровень и объем их

профессионального опыта и выявить специфические личностные особенности, дающие представление о предрасположенности человека к рефлексии.

**Разработка сценария.** На этом этапе важно обеспечить решение двух задач: создать условия, культивирующие рефлексивную среду, и удерживать тему тренинга, в которой, как правило, рассматриваются ситуации из профессиональной деятельности. Для видеотренинга характерны два уровня рефлексии: первичная – по окончании отработки ситуации по сценарию, вторичная – после просмотра видеозаписи ситуации. Обсуждаемый этап предусматривает проектирование динамики развития группы и каждого участника: ввести в режим рефлексивной деятельности, обеспечить переосмысление своих действий, личностную и затем интеллектуальную рефлексии, создать проблемно-конфликтную ситуацию, выработать механизм рефлексии и умение применить ее в ситуации профессионального затруднения.

**Операциональное и техническое оснащение видеотренинга.** На этом этапе применяются традиционные рефлепрактики:

- разминка, заключающаяся, к примеру, в анализе причин конкретного профессионального затруднения участника;
- рефлексивный полилог, применяющийся для создания единого проблемного поля и совместного движения в нем. В полилоге задается проблемная ситуация и каждый последующий участник предлагает свой вариант выхода из нее, опираясь на сказанное предыдущим;
- позиционная дискуссия, в которой важно столкновение мнений и наличие экспертов, представляющих компетентное мнение;
- индивидуальная рефлексия, направленная на поиск оснований собственных действий, их критическое осмысление и выстраивание новых правил и норм деятельности.

Эффективность рефлексивного видеотренинга заключается в том, что в нем создается целостная рефлексивно-развивающая среда, основу которой составляет личностная и интеллектуальная рефлексия. Кроме того, в ходе тренинга между участниками вырабатываются отношения сотворчества благодаря кооперативной и индивидуальной рефлексии, что обеспечивает интенсивный процесс саморазвития и самореализации. Это способствует переосмыслению собственного опыта и развитию профессиональной компетентности.

**Рефлексивные игры.** Для рефлексивных игр, в основе которых лежит рефлексивный метод, характерно приобщение педагогов к демократическому образу поведения, обучение психотерапевтической разрядке групповой напряженности, стимуляция глубинных ассоциаций. Игры призваны усилить обучающий эффект тренинга. Специалисты подчеркивают, что особая

дидактическая ценность игр связана с тем, что человек лучше усваивает процессы, которые встречаются в реальной жизни в профессиональной деятельности. Эффективность игры зависит от ее динамичности и личностной, включенности участников, от обстановки, в которой им необходимо анализировать возникающие ситуации и принимаемые решения. Обязательное присутствие неожиданности, а в ряде случаев, и конфликта, неформальность ситуации, динамичность изменения обстановки и ее зависимость от решений участников игры также усиливают результативность игры.

Цели, которые характеризуют деятельность всех, кто связан с игрой, могут быть разделены по группам в зависимости от их носителей. Так, для заказчиков игры, особенно на первых этапах работы, наиболее важны выработка решений, проектирование и программирование их внедрения. Участники обычно преследуют учебные цели – овладение новыми средствами работы. Обе группы – заказчики и участники – при повторных играх приходят и к более сложным целям, связанным с необходимостью выработки новых средств работы, саморазвития, организации. Собственно, работа над формированием таких целей – одна из главных задач инновационной игры.

Третья группа – исследователи, включаемые в игру, изучают саму организацию, пользуясь игрой как особым методом, а также саму игру в целях ее развития.

Четвертая группа – организаторы игры – наряду со всеми перечисленными ставит перед собой и специфические цели организации конструктивных отношений со всеми (и между всеми) группами для дальнейшей совместной деятельности, а также ориентируется на постоянное обогащение и развитие всей системы целей в игре. Игра может проводиться в течение одного – пяти дней с режимом работы не менее 12 ч в день. Количество участников не должно превышать 25 человек при трех-пяти игротехниках.

**Рефлексивно-инновационный семинар.** Одна из наиболее часто используемых методик – рефлексивно-инновационный семинар. Основная цель семинара – выработка у педагогов навыка организации собственной деятельности и взаимодействий в условиях высокой неопределенности и неэффективности работы ранее использовавшихся средств и систем. Во время семинаров участники имеют дело не только с проблемами, но и с новыми, неизвестными в деятельности и ситуации факторами. При этом они учатся работать с неопределенностью высокого порядка и анализировать основания и механизмы своей деятельности, осуществляемой в этой неопределенности.

Особое значение семинары имеют для педагогов. Рефлексивно-личностная ориентация в процессе профессионального обучения педагогов влияет на развитие личности, самосознание, самоактуализацию и самореализацию,

раскрытие творческого потенциала как необходимых психологических предпосылок для формирования «Я-концепции», а также реализующих ее видов компетентности, психологически обеспечивающих мышление, понимание, общение, управление как компонентов рефлексивно-профессиональной культуры современного педагога. Овладение последней обеспечивает его личностный, творческий, профессиональный и социальный рост. Работа участников семинара обычно делится на несколько этапов: от ориентировочного, предполагающего целеполагание, создание мотивации на совместную работу, до завершающего, на котором участники самоопределяются относительно реализации выработанных в семинаре проектов.

Создание рефлексивной среды, которая характеризуется наличием условий для изменения учителем представлений о себе и переосмысления личностных стереотипов, позволяет моделировать особые, уникальные по отношению к учителю проблемные ситуации, когда его личностный профессиональный и интеллектуальный опыт не только актуализируется, востребуется, но и осознается как недостаточный в достижении какой-либо конкретной педагогической цели. Возникающее противоречие между ресурсами своего «Я» и уникальностью ситуации разрешается в поиске иных, нестереотипных, инновационных способов действия. Творческий потенциал педагога развивается как способность к созданию новшеств в педагогической деятельности, а также как своеобразная способность творчески относиться к себе, своему труду, к взаимодействию с одаренными школьниками, к решению проблемных ситуаций. С помощью рефлексивно-инновационных технологий достигается достаточно высокий уровень адаптации педагога к быстро меняющимся условиям. Кроме того, применение рефлексивно-инновационных технологий способствует созданию творческой образовательной среды. Основные позиции:

- побуждение учащихся к творчеству в познавательной деятельности начинается с формирования эмоционально-ценностного отношения к предлагаемому содержанию или действиям;

- выстраивание отношений диалога, субъект-субъектного взаимодействия;

- обеспечение в образовательном процессе контекста поиска и открытия, а не «риторики утверждений»;

- основные линии поведения учителя: постановка проблем, создание условий для совместного построения знаний, поддержка учащихся в самостоятельных действиях;

- предложение учащимся преимущественно таких видов действий, как: сравните, докажите, сделайте выбор, аргументируйте, предъявите и обобщите свой вариант;

- основные формы организации занятий: проведение исследований, экспериментов; решение проблемных задач и ситуаций, защита проектов.

Неплохие результаты может дать метод инверсий, который заключается в новом подходе к решению какой-либо известной задачи.

Можно идти путём аналогий, то есть заимствовать решения из другой области знаний. Хорошим примером этого метода является заимствование некоторых принципов современной типографии и тиражирование печатных изделий для технологий и производства интегральных схем.

Метод эмпатии тоже может быть использован в продуцировании новых идей. Достаточно отождествить себя с другой личностью, например с каким-то великим ученым, и попробовать мыслить «как он».

Фантазия – способность к творческому воображению, желательна, чтобы новые идеи не противоречили законам природы и развития общества, но иногда бывает полезно хотя бы мысленно выйти за рамки этих законов.

Инверсия, аналогия, эмпатия и фантазия можно использовать в процессе индивидуальной работы исследователя. Они предшествуют более ответственным этапам, таким как моделирование процессов или явлений, разработка методов исследования, накопление экспериментальных данных, математическая обработка материала, проверка гипотез, выдвигаемых по ходу исследовательской работы. Завершается процесс оценкой полученных результатов, их обобщением и сообщением о них научному сообществу. Конечно, положительное подтверждение выдвинутой вами гипотезы весьма приятно, но не следует забывать, что отрицательный результат в науке не менее ценен, чем положительный, и никогда не следует добиваться подтверждения своей гипотезы «во что бы то ни стало». Не раз ложные выводы дорого обходились и самим экспериментаторам и тем, кто решил воспользоваться их «открытием».

Творческое самовыражение педагога отражает потребности в самореализации, в самоосуществлении педагога, которые реализуются посредством стремления личности к свободе, осуществляемое в обществе независимых людей; организацию глубинного общения в процессе обучения, способствующую дополнению и обогащению различных позиций; овладение нормами социальной среды и изменение её при формировании нового как во внешнем мире, так и во внутреннем мире самого субъекта.

Творческое самовыражение определяет умение педагога к выходу за границы обычного исполнительства, к возвышению над определенной работой, к недопущению превращения деятельности в многофункциональное поведение. Творческое самовыражение – это не просто представление себя для других, это реконструкция самого человека, его индивидуального со-

знания, возможностей к познанию, к деятельности. Демонстрирующий собственное «я» человек обращён к культуре, он способен на преобразующую деятельность, на саморазвитие.

Креативность позволяет педагогу предвидеть предстоящие изменения социальной и образовательной среды, динамику развития учебного коллектива и каждого субъекта образовательного процесса, своевременно отказаться от тривиальных способов организации учебной деятельности, не пригодных в новых условиях, и привести свою работу в соответствие с новыми требованиями.

Представим некоторые способы развития творческого потенциала личности педагога.

Способы развития умственных способностей по В. Венгар и Р. Поу (техника потока образов) [5].

#### **Метод описания пейзажа.**

Красота – естественный язык здорового мозга. Ничто столь непосредственно не усиливает образное мышление, как восприятие красоты и чуда. Начните свой сеанс просмотра образов с воспоминаний о наиболее чарующих пейзажах. Это могут быть лес, журчащий ручей, сад или закат над морем, но обязательно реально существующее место, а не воображаемый пейзаж. Вы должны вспоминать, а не сочинять. Возможно, вы пробудите давно уснувшие воспоминания, казалось, совсем забытые.

По мере того как вы все глубже погружаетесь в описание, ваш ум начнет сам создавать не связанные с этим пейзажем образы. Плывите по течению – выберите один из новых образов и принимайтесь за него.

#### **Метод последствий.**

Устремите свой взор на довольно сильный источник света вроде 40–60-ваттной лампы (только не на солнце!) и не отводите глаза примерно в течение полуминуты. Потом закройте и опишите все происходящее с источником света. Как правило, вскоре он начинает менять форму, цвет и положение. Появляются новые образы. Продолжайте описывать все, что видите, и вскоре вы полностью погрузитесь в поток образов. Четкие визуальные шаблоны вроде полос, крапинок, клеток также создают эффект последствий, если вы будете смотреть на них достаточно долго.

Разновидностью этого метода является эффект фосфоризации. Слегка потрите глаза, как засыпающий ребенок, и опишите цвета и фигуры, которые возникают в результате давления ваших пальцев на глазное яблоко.

#### **Метод воскрешения старых снов.**

Всем нам когда-нибудь случалось видеть необычайно яркие сны. Некоторые из них настолько западают в память, что мы помним их всю жизнь. Попробуйте войти в поток образов через такой сон. Опишите его как можно

подробнее, стараясь сохранить исходную последовательность. Как и при обычном просмотре образов, не стесняйтесь заполнять пробелы собственной фантазией. Если вы будете подробно описывать все, что происходит, в настоящем времени, как если бы вы видели этот сон сейчас, а не когда-то давно, то вскоре поймете, что и сами смотрите на описываемые вами картины вполне реально.

В определенный момент, начиная с того места, где ваша память перестанет питать сновидение, оно заживет собственной жизнью, самостоятельно наполняясь содержанием в вашем сознании. В этом случае вы можете даже восстановить забытое когда-то окончание сновидения или понять его тайный смысл.

### **Метод историй.**

Можно сформировать поток образов на основе любого интересного рассказа, повести, фильма или телевизионной программы. Это должно быть что-то прочитанное или увиденное на теле- или киноэкране и запечатленное в вашей памяти. Начните создавать свои словесные картины с эпизода, который автор не удосужился описать. По мере того как описание наберет силу и темп, в вашем потоке образов станет появляться все больше и больше ассоциаций, фактически уже не связанных с исходной фабулой.

### **Метод фантазий.**

Этот метод стимулирует синестетические реакции более непосредственно, нежели любой другой прием. Закрыв глаза, прослушайте богатую темами музыку. Опыт показал, что в таком случае наиболее эффективны классическая музыка (примерно 1750–1825 годов), прогрессивный джаз и музыкальные произведения французских импрессионистов. Для активного стимулирования способностей необходимы насыщенность и сложность звучания, пробуждающая столь же приятные и причудливые зрительные образы.

### **Поиск на ощупь.**

Человек с сильно развитым осязанием может достичь хороших результатов с помощью метода поиска на ощупь. Один из способов заключается в том, чтобы просто завязать себе глаза и пройтись по дому, ощупывая различные предметы. Можно сделать и так: ваш партнер даст вам мешок неизвестных предметов, а вы должны, ощупывая, описать каждый предмет по очереди.

### **Завтрак вслепую.**

Этот метод помогает вовлечь такие часто остающиеся невостребованными способности, как вкус и обоняние. Завяжите себе глаза перед едой. Во время еды описывайте подробно каждое ощущение, пока вас не захватит независимый поток образов.

Можно также выбрать на кухне пять-шесть видов специй с приятным ароматам. Откройте крышки и расставьте баночки в ряд перед собой. Затем с закрытыми глазами переставьте баночки и постарайтесь найти одну определенную с помощью обоняния. Вы будете поражены интенсивностью и разнообразием потока образов, вызванных ароматами. Запахи пряностей особенно активно пробуждают старые воспоминания.

### **Воздушные скульптуры.**

Закройте глаза и своими руками создайте некое произведение искусства прямо из воздуха. Когда закончите, задержите перед своим мысленным взором воображаемое ваяние и опишите его во всех подробностях. Можно лепить и из глины, если, конечно, вас не пугает грязь. Подобно поиску на ощупь, этот метод полезен тем, кто предпочитает ориентироваться с помощью осязания.

### **Специально для тех, кто едет на работу.**

В поезде, автобусе, машине закройте глаза и попробуйте описать пейзаж и улицы, по которым вы проезжаете. Не стесняйтесь, что вам приходится говорить вслух. Когда другие пассажиры увидят ваш диктофон, они решат, что вы – крупный босс, который просто диктует распоряжения. Для деловых людей это прекрасный способ превратить нудную поездку в увлекательный и полезный эксперимент.

### **Облако и Дерево.**

Представьте себе, что вы гуляете по лугу. Вы поднимаетесь на холм, на вершине которого стоит огромное одинокое дерево. Отдайтесь своим чувствам. Растворитесь в теплом ветерке; ощутите тепло солнечных лучей на лице, шее и плечах; вдохните запах луговой травы; прочувствуйте напряжение от неторопливого и долгого подъема. Изумитесь разнообразию полевых цветов, прислушайтесь, как шуршит трава под ногами, услышите собственное дыхание.

Добравшись до вершины, «падите» на мягкий, прохладный мох у основания дерева. Огляните могучий ствол, посмотрите сквозь ветви на небо, в лазурном просторе которого проплывают облака. Ощутите, как движение облаков создает иллюзию движения самого дерева, холма и вас вместе с ними. Поддайтесь ему! И пусть вас несет, несет, несет...

### **В глубине.**

Представьте, что вы плывете на лодке по безмятежному озеру. Посмотрите сквозь воду, сквозь пелену ряби и бликов. Постарайтесь представить себе, что там, в глубине. Сначала вы увидите только игру света и тени на днище лодки. Но если вы будете вглядываться более пристально, то постепенно весь подводный мир обретет формы. И тогда уже ваше воображение подскажет вам, видите ли вы затонувшую Атлантиду или сказочных морских чудовищ. Ваша задача – описать все в мельчайших подробностях.

### **Метод пространства – времени.**

Именно этот метод подвел Эйнштейна к открытию теории относительности. Вспомните, что Эйнштейн потратил десять лет жизни, чтобы представить себе движение со скоростью света. Попробуйте сами задуматься о чем-нибудь подобном.

Представьте себе, что вы – гравитационное или магнитное явление, например, радиоволна, луч лазера, квант или даже черная дыра. И вот вы движетесь в космическом пространстве, среди звезд и галактик, в даль и неизвестность. Не надо быть физиком, чтобы таким способом добиться потрясающих прозрений. Однако, чтение научно-популярных книг, несомненно, подстегнет воображение и обогатит опыт.

### **Метод помощника.**

Если приведенные методы не срабатывают, вам может потребоваться помощь партнера. Другой человек может помочь вам осознать, что вы находитесь в потоке образов. Иногда этот метод называется методом помощника.

Выполните обычную процедуру запуска потока образов, включив бархатно-гладкое дыхание. Попросите вашего партнера пристально наблюдать за вами, выполняя указанные далее инструкции. В следующих четырех пунктах местоимение вы относится не к человеку, занимающемуся просмотром потока образов, а к наблюдающему за ним партнеру.

1. Улавливайте сигналы внимания. Сигналы внимания – это малейшие признаки того, что что-то привлекло внимание человека, находящегося в потоке образов – например, короткая пауза в дыхании. Другой отчетливый признак – движение глаз под закрытыми веками. Если глаза закрыты, то за чем они следят? Только за мысленными образами. Помните, что вы должны отреагировать на движение глаз, а не на обычное подрагивание век.

2. Всячески поощряйте своего партнера. Заметив признак внимания, немедленно спросите: «Что ты видишь сейчас?» Даже если вы сомневаетесь в том, что уловили настоящий сигнал внимания, все равно спросите – это не повредит.

3. Настаивайте. У некоторых людей настолько мощны заслоны сознания, что они просто не верят сами себе, когда видят какие-нибудь образы. Проявите настойчивость. Повторяйте упражнение до тех пор, пока оно не получится.

4. Выступайте в роли тренера. В какой-то момент начинает что-то получаться. Вам радостно объявляют, что поймали образ. Теперь вам предстоит выступить в роли магнитофона или тренера. Ваша цель – помогать описывать образы в настоящем времени и с массой подробностей. Провоцируйте продолжать описание в течение нескольких минут, даже если сам образ промелькнул за доли секунды. Чтобы поддержать поток образов, на-

помните, что можно сочинять, приукрашивать, добавлять детали. В радостном возбуждении от первого успеха человек может просто забыть об этих освобождающих воображение приемах. Ваша задача – вовремя напомнить ему об этом.

### **Совместное путешествие.**

Работая с партнером, вы можете совершить совместное путешествие. Это несколько более сложный метод, и к нему можно приступать только тогда, когда и вы сами, и ваш партнер приобретете достаточный опыт. Сядьте напротив друг друга, закройте глаза. Начинайте попеременно описывать свои образы. Но не нужно соблюдать формальную очередность, просто, когда один из партнеров делает паузу для вдоха, второй немедленно начинает свой рассказ. Не допускайте пустоты. Игровая обстановка, сопровождающая это упражнение, служит прекрасным катализатором потока образов. Ваши навыки воображения и описания будут совершенствоваться очень быстро.

### **Техника расширенного восприятия.**

Зрение есть сильнейшее из наших чувств, и мы всегда чрезмерно полагаемся на него. Попробуйте описывать свой поток образов, не используя визуальных ощущений. Вашим первым и основным помощником станет осязание. Исследуйте различные поверхности на воображаемой картине. Ощупайте кору дерева, грубость кирпичной кладки, нагретой солнцем (которая, кстати, имеет необычный запах), сырую от росы траву под ногами, рельефность и полировку доброкачественной деревянной мебели, мягкость плюшевого ковра. Полезны также такие ощущения, как прохлада и тепло, влажность, состояние атмосферы, чувство пространства и движения, масса и освещенность.

**Метод портативного банка памяти.** Вы покупаете маленький блокнот и носите его с собой повсюду, как это делали молодой Эйнштейн и Фарадей.

Метод работает, потому что удовлетворяет первому закону поведенческой психологии: как только вы записываете впечатление или мысль, вы формируете особый тип творческого поведения. Если же не удастся записать свое озарение, вы, напротив, способствуете нетворческому поведению. Просто, не правда ли?

После совсем непродолжительной практики вы почувствуете резкий скачок качества и количества творческих мыслей. На самом деле импульсивное записывание мыслей есть грубое формирование потока образов. Эта привычка создает обратную связь между вашим сознанием, которое генерирует идеи, и вашим самоотчетом, который символически оформляется в блокноте.

### **Бутерброд с вопросами.**

Для того чтобы лучше понять работу высшего мозгового центра, обратимся к еще одному приему – бутерброду с вопросами.

1. Купите набор небольших конвертов.

2. Подготовьте вопросы для своего бутерброда. Напишите их на отдельных бумажках или карточках и разложите по конвертам. Вам потребуется как минимум шесть конвертов, чтобы выбор был «случайным». Лучше подготовьте вопросы самостоятельно. Но если вам трудно, подыщите себе подходящие из следующего списка:

«Чего мне сегодня следует опасаться больше всего?»

«Чем мне стоит сегодня заняться?»

«На какой новой идее, ощущении или наблюдении мне следует сегодня заострить внимание?»

«Что я могу сегодня сделать для других?»

«На чем я могу сегодня нажать?»

«По поводу чего мне следует быть сегодня начеку и как лучше отреагировать?»

«Каким образом мне лучше всего помочь \_\_\_ (супруге/супругу, другу, ребенку, начальнику и т. д.)?»

«Какое открытие я могу сделать сегодня?»

«Какой вопрос мне стоит задать сейчас и каким будет лучший ответ?»

«Каков путь к моей сегодняшней цели?»

«Чем лучше заняться сегодня?»

«О чем сегодня лучше не вспоминать?»

Несомненно, у вас могут быть и другие вопросы в том же духе, возможно, даже лучше. Но все они должны учитывать фактор времени – в том смысле, чтобы в разные дни ответы на один и тот же вопрос не оказались одинаковыми. Вы можете также добавить в этот список один-два очень специфических вопроса.

3. Все конверты с вопросами тщательно перемешайте на столе.

4. Прежде чем отойти ко сну, положите стопку конвертов рядом с кроватью.

5. Утром выберите конверт и, не открывая его, получите три образных ответа.

6. Запишите эти ответы на внешней стороне конверта, в блокнот или на магнитофонную пленку.

7. Сравните все три образа и выделите общие элементы.

8. Откройте конверт и прочтите вопрос. Если взаимосвязь образа и вопроса не ясна сразу, попробуйте «подгонку» всевозможных вариантов.

9. Если «Ага!» так и не пришло, отложите на время это занятие. В течение дня разгадка может неожиданно осенить вас.

10. Когда вы разделаетесь с каким-нибудь вопросом, достаньте его из конверта, положите в новый и перемешайте с остальными. Возможно, у вас возникнет желание сохранить стопку использованных конвертов как свидетельство посетивших вас откровений.

### **Игра в оракула.**

Если вам удастся вовлечь других в игру со скрытыми вопросами, это принесет с собой живую энергию общения и атмосферу веселья. И то и другое будет способствовать непринужденности и точности образных ответов.

1. Подберите себе партнера.

2. Каждому из вас нужно приготовить набор вопросов, от двух до десяти и более. Они должны требовать развернутых ответов, так чтобы нельзя было ответить просто «да» или «нет». Другими словами, не спрашивайте:

«Просить ли мне начальника о повышении?», а спросите: «Каким образом мне лучше всего добиться от начальника продвижения по службе?» Каждый вопрос должен отличаться от других, чтобы вы были почти уверены, что правое полушарие партнера никогда не сможет предсказать ни один из них.

3. Меняйтесь ролями, «читая» про себя свой вопрос партнеру. В группе из трех или более человек, пока «водящий» молча «читает» вопрос, другие по очереди отвечают на него.

4. После каждого вопроса вашему партнеру понадобится несколько секунд, чтобы получить три образных ответа. Если у вас трое или более партнеров, каждый из них может предложить по паре ответов, не дожидаясь, пока один отработает за всех.

5. Потратьте несколько минут на совместное обсуждение ответов и выделение общих элементов.

6. Откройте свой вопрос партнеру. Сопоставьте полученные ответы

### **Замена головы.**

По существу, техника модельного мышления является имитацией доисторического ритуала. Шаманы каменного века «становились» оленями, водрузив на себя выпотрошенную оленью голову. Мы поступим так же, вообразив, что надеваем головы тех, чьим подсознанием мы хотим воспользоваться.

Как и метод потока образов, процесс замены головы совершенствуется по мере тренировок. Однажды вы научитесь черпать вдохновение практически из любого гения по вашему выбору. Вам удастся добиться большего эффекта при заимствовании гения, если вы сначала потратите некоторое время на укрепление «мышц», участвующих в замене головы, и выполните следующие упражнения.

1. Вспомните какой-нибудь красивый пейзаж. Это может быть восход солнца над обращенным к солнцу и ветру и поросшим дикими цветами холмом; нерукотворный храм, созданный природой из гигантских деревьев в дремучем лесу, – короче, любой вид, поразивший вас своей необыкновенной красотой.

2. Закрыв глаза, опишите этот пейзаж во всей полноте красок слушателю или сделайте запись на магнитофонную пленку.

3. Ваша память хранит множество других видов, удивительно похожих на этот, но выбранный вами – особенный. Его прелесть необычайна. Сосредоточьтесь в своих описаниях на уникальности его красоты.

4. Представьте себе, что у вас появился чрезвычайно восприимчивый компаньон – самый чувствительный наблюдатель в мире. Быть может, это ваш знакомый, историческая личность или просто воображаемый персонаж. Предоставьте вашему подсознанию решить, кем быть этому персонажу, – пусть оно удивит вас.

5. Помогите выбранному персонажу утвердиться в вашем сознании, подробно описав его.

6. Ощутите тепло и гостеприимство, исходящие от него. Наслаждайтесь создавшейся добродетельной атмосферой, опишите ее.

7. Теперь вы почти готовы проникнуть «внутрь» этого сверхчувствительного наблюдателя и ощутить себя на его месте. Остается только представить, что вы стоите позади него на расстоянии вытянутой руки. Теперь проникните в его тело так, чтобы ваши глаза и уши слились воедино. Этого можно добиться и несколько иначе: положите руки наблюдателю на уши и представьте, что аккуратно снимаете голову с плеч. Затем, как шлем, наденьте ее на себя и оттолкните обезглавленное туловище, как резиновую куклу.

8. Теперь вы видите тот же ландшафт, но уже глазами проницательного наблюдателя. Во всем богатстве ощутите его впечатления и чувства.

9. Теперь, когда вы смотрите его глазами, некоторые детали пейзажа предстанут перед вами по-новому. Заострите внимание на отличиях и подробно опишите их. Продолжайте это занятие в течение 3–5 минут.

10. Снимите голову наблюдателя и верните ее на место.

11. Тепло поблагодарите наблюдателя. Возможно, вы удивитесь проявлению ответного чувства благодарности за то, что вы разделили с ним столь замечательный опыт.

12. Вернитесь в окружающую действительность с чувством бодрости, сохранив в памяти невероятное приключение.

## **Гений напрокат.**

Основной прием модельного мышления – заимствование гения – гений напрокат. Вы выбираете образ гения и позволяете подсознанию символически войти в его (или ее) телесную оболочку, обретая, таким образом, все преимущества оригинального взгляда симпатичной вам личности. Ниже приводится описание этой процедуры.

1. Выберите определенный навык, который вы хотели бы приобрести, или предмет, изучением которого вы готовы заняться. Продумайте также, какое занятие сразу же после эксперимента поможет на практике проверить эффективность приема в вашем исполнении.

2. Выберите гения, олицетворяющего для вас высшие достижения в интересующей области. Он может быть вашим знакомым, исторической личностью или просто воображаемым персонажем. Это и есть ваша собственная модель гения.

3. Закройте глаза и представьте себя в изысканно красивом саду.

4. Опишите сад во всех деталях партнеру.

5. Медленно поворачиваясь на 360 градусов, описывайте все, что вы видите. Продолжайте в течение 4–6 минут. Это позволит вам осознать свое положение в пространстве.

6. Как обычно, доверьтесь своему потоку образов. Если сад вдруг перестанет быть садом – ничего страшного, следуйте дальше. Вы можете продолжать упражнения по заимствованию гения в любой обстановке, по выбору вашего подсознания.

7. Представьте, что ваша модель гения явилась, чтобы составить вам компанию в саду.

8. Начните подробно описывать модель гения в своем восприятии.

9. Описывая, представьте, что ваш гений тепло приветствует вас. Насладитесь его доброжелательным присутствием в течение 3–5 минут.

10. Теперь, когда установлен прочный нейрологический контакт с моделью гения, настало время взглянуть на все изнутри. Вы должны осознать, каково это – быть гением. Встаньте за спиной у вашего гения на расстоянии вытянутой руки. Теперь войдите в его тело. Это можно сделать двумя способами. Вы можете вселиться в него подобно духу или же аккуратно взять его за уши (точно так же, как описано выше), приподнять его голову и надеть на свою, как шлем, после чего оттолкнуть обезглавленное тело.

11. Разместитесь внутри оболочки гения. Пусть ваши глаза встанут на место его глаз, чтобы вы могли все видеть так же, как он. Прodelайте то же самое с ушами, со всеми остальными частями тела.

12. Окиньте взором сад. Вы смотрите глазами гения и сразу же замечаете, что некоторые вещи изменили свой облик и выглядят теперь иначе. Опишите эти различия с точки зрения гения в течение 4–6 минут.

13. Наступило время заняться тем, в чем преуспел ваш гений. Предположим, что он – Рахманинов. Направьтесь в уголок сада, где установлено фортепьяно. Садитесь за инструмент и в образе Рахманинова начинайте играть. Продолжайте в течение 4–6 минут.

14. Пока вы играете на фортепьяно (или выполняете другое конкретное задание, исследование, работу и т. п. по вашему выбору), опишите, как Рахманинов, полную гамму своих ощущений от всего кругом: цвета, звуки, запахи, очертания предметов, вкус. Каковы характерные жесты Рахманинова? Какие позы он принимает? Как ведет себя каждая часть его тела, когда он играет в упоении? Какие чувства написаны на его лице? Намеренно заострите внимание на телесных ощущениях. Отведите на это 3–6 минут.

15. Обратитесь теперь к тому моменту в жизни гения, когда его посетило высочайшее вдохновение или прозрение, – к самому главному моменту «Ага!», когда все соединилось воедино и произвело на свет нечто идеальное.

16. Постарайтесь описать этот момент, свои ощущения и прозрения. Потратьте на это 3–7 минут.

### **Фоточтение.**

Фоточтение – один из наиболее многообещающих методов программы В. Венгара и Р.Поу. Овладевшие этим навыком не только значительно увеличивают скорость и объем прочитываемой информации, но и запоминают и извлекают из памяти значительно больше необходимых данных, чем обычно.

Как и многие гении, Пауль Шееле, изобретатель фоточтения, плохо учился в школе. Чтение оказалось для него необычайно долгим и нудным занятием. Курсы скоростного чтения помогли ему увеличить скорость со 170 до 5000 слов в минуту при семидесятипроцентном понимании содержания. Но и этот вариант его не устраивал, он находил постраничное чтение изматывающим.

Работая консультантом по ускоренному обучению, Шееле услышал об инструкторе скорочтения из города Феникса, штат Аризона, сделавшем потрясающее открытие. Чтобы запомнить предлагаемый текст, студентам приходилось практиковаться в скоростном сканировании страниц сверху вниз. Чисто интуитивно, после одного из таких занятий инструктор предложил им пройти тест на полноту восприятия. К его величайшему удивлению, учащиеся продемонстрировали рекордные достижения – они каким-то образом умудрились воспринимать материал подсознательно.

## **Процесс фоточтения.**

**Шаг первый: погружения в процесс фоточтения.** Положите книгу или любой другой материал для чтения перед собой. Закройте глаза и установите контроль над каждой частью тела. Сядьте прямо. Поставьте обе ноги на пол. Дышите глубоко и равномерно.

Расслабьтесь. Теперь представьте, что вы парите чуть выше и позади самих себя. Откройте глаза и взгляните на страницы, представляя, что вы читаете, заглядывая через собственную голову. Обратите внимание: при чтении вы обычно поддерживаете книгу двумя руками, а прием заглядывания через голову расширяет визуальную перспективу, позволяя вам охватить взглядом обе открытые страницы разом. В этот момент волновые процессы в вашем мозгу замедляются до 8–12 циклов в секунду, что соответствует альфа-состоянию, или покою (в моменты бодрствования ваше обычное бета-состояние – 12–23 цикла в секунду). Психологи полагают, что такое раскрепощенное, но рабочее состояние мозга является оптимальным для обучения.

**Шаг второй: сформулируйте цель чтения.** Прежде чем вы начнете читать, сформулируйте про себя цель, к которой вы стремитесь, работая с данным материалом. Фрэнсис Бэкон однажды сказал: «Есть книги, которые надо только отведать, есть такие, которые лучше всего проглотить, и лишь немногие стоит разжевать и переварить». Пауль Шееле сформулировал это более откровенно: «Некоторые вещи заслуживают детального прочтения. Другие не следует читать вовсе». Чаще всего мы совершенно не планируем свое чтение: берем случайно попавшие в руки книги или журналы и просто начинаем читать. Такой подход чудовищно неэффективен. Чтение книги продолжается несколько дней, а длинная статья отнимает часы. К занятиям, поглощающим столько времени, следует относиться так же продуманно, как и к любой другой важной работе.

Если вы собрались насладиться сонетами Шекспира, следует делать это не спеша, смакуя каждое слово. Но если вы подписались на услуги, предоставляемые компьютером по сети, и вам никак не избежать полугодового чтения 250 страниц руководства для пользователей, у вас наверняка возникнет желание «проглотить» его целиком, воспользовавшись техникой фоточтения. Смотрите на вещи реально. Спросите себя, прежде чем начинать: «Чего я добиваюсь, читая этот материал? Научит ли меня эта книга пользоваться новым компьютером, поможет ли глубже постигнуть любимое занятие, освоить иностранный язык или познакомит со злободневной социальной проблемой?» Определите заранее, каким именно образом чтение будет способствовать росту ваших способностей или сбору информации.

«Какой уровень знакомства с материалом мне необходим? Нужно ли изучить и запомнить все изложенные факты, только основные идеи каждой главы или одно-два ключевых понятия или метода?» Решите это заранее.

«Сколько времени я могу сейчас уделить достижению своей цели?» Отвечив на два первых вопроса, вы, не исключено, уже придете к выводу не тратить время на данный материал или решите, что он стоит только пяти ваших минут. Судите сами.

**Шаг третий: просмотр.** Чем четче предварительное представление о книге или статье в целом, тем легче она поддастся fotocтению. Сперва ознакомьтесь с общей структурой книги. Прочтите оглавление, заголовки и подзаголовки всех глав; предметный указатель; текст на передней и задней страницах обложки; все, что набрано жирным шрифтом или курсивом. Обязательно просмотрите текст, выделенный рамками, диаграммы и графики. Такой просмотр даст вам достаточно ясное представление о содержании книги.

Затем идентифицируйте ключевые слова, которые часто попадают на глаза при просмотре. Автор постоянно прибегает к ним, поскольку они представляют основные аспекты темы книги. В «Факторе Эйнштейна» такими словами являются «поток образов» и «обратная связь». Определите точное значение ключевых слов, и вы начнете понимать книгу.

Наконец, подведите промежуточные итоги. Изменились ли ваши приоритеты? Во многих случаях вы наверняка поймете, что такой предварительный просмотр уже удовлетворил все ваши потребности в книге. Просмотр – дело вкуса. Вам может показаться, что вы и так хорошо владеете fotocтением и не нуждаетесь в предварительном просмотре. Не спешите, существуют определенные преимущества такого подхода.

Знакомство с большим количеством осознанной информации о книге может заблокировать значительно более слабые сигналы и прозрения на подсознательном уровне. В связи с этой проблемой мне довелось сотрудничать с Паулем Шееле при разработке менее навязчивых методов просмотра. Как подобает настоящему ученому, Пауль был необычайно восприимчив к моим предположениям и горел энтузиазмом проверить их на практике. Результаты первых тестов оказались обнадеживающими, и мы, вероятно, воспользуемся обновленной версией процедуры просмотра в программе PAAL (в которой оба участвуем). Однако, пока новая версия не доведена до совершенства, читателю придется выбирать между оригинальной методикой, описанной выше, и отказом от использования предварительного просмотра вообще.

**Шаг четвертый: подход к тэта-состоянию.** Прежде чем заняться fotocтением, вам необходимо достичь глубокого расслабления, которое разбло-

кирует правое полушарие и откроет доступ к подсознательной памяти. Это означает необходимость глубокого погружения в альфа-состояние, в сторону границы тэта-состояния, лежащего в интервале 4–8 циклов в секунду. Тэта-состояние идеально при работе с потоком образов.

Закройте глаза и дышите глубоко, чтобы тревоги, покидающие вас с каждым выдохом, уступили место ощущению покоя. При каждом выдохе повторяйте слово расслабься. Во время первых опытов фоточтения вам, возможно, сначала захочется лечь и расслабить все группы мышц одновременно – постарайтесь не заснуть. Наш организм обычно увязывает тета-состояние с подготовкой ко сну. Со временем вы научитесь входить в него не прибегая к столь сложной процедуре. После нескольких тренировок пары глубоких растянутых вдохов будет вполне достаточно, чтобы начать.

Альтернативный подход состоит в использовании 5–10-минутного сеанса просмотра потока образов перед началом фоточтения. Эффект будет тот же.

**Шаг пятый: установите фотофокус.** Когда вы сосредотачиваетесь на конкретном слове или предложении, ваше правое полушарие включается, а левое – отключается. Тут и приходит конец тэта-состоянию! Занимаясь фоточтением, никогда не заостряйте внимания на отдельных словах. Вместо этого концентрируйтесь на белом поле, окружающем буквы.

Представьте, что вы заглядываете через собственную голову, окидывая взором всю страницу, но интересуетесь только рамкой вокруг текста. Вам будут видны обе страницы одновременно и ваши руки, поддерживающие книгу за края. Страница приобретет почти трехмерный облик. Как только у вас возникнет ощущение глубины и объема, считайте, что фотофокус установлен. Подобные усилия напоминают о попытках настроить полуфокальное зрение при рассматривании стереооптических изображений «Магический глаз».

**Шаг шестой: собственно фоточтение.** Теперь начинайте переворачивать страницы с задержкой на одну-две секунды. Сохраняйте расслабленное состояние. Пусть ваше сознание по возможности остается чистым листом бумаги. Уходите от негативных мыслей или деликатно отталкивайте их, если они все же приходят. Особенно избегайте таких всегда «ободряющих» пророчеств, как «Что-то оно не срабатывает». Верный способ сохранить тэта-состояние – подпевать в такт шелесту страниц. Вы можете напевать: «Расслабься... Расслабься...», или «Держись в том же духе...», или «Смотри на листок...». Не пытайтесь читать страницы, но следите за тем, чтобы взор задерживался на каждой из них в течение секунды-двух.

По окончании фоточтения не пытайтесь тут же проверить себя, вспоминая содержание прочитанного, – вы только расстроитесь. Чтобы восстановить всю информацию, нужно пройти стадию активации, описанную ниже.

**Шаг седьмой: утро вечера мудренее.** Дайте информации время взреть в вашей голове. Если вы спешите, можно начать активацию через 20 минут. Однако лучше всего выждать сутки. Сотрудники Вайзмановского института в Реховоте, Израиль, обнаружили, что приобретенные навыки оседают в мозгу во время REM-фазы сна. При обучении любому навыку прогресс проявляется на следующий день, независимо от частоты практики. По-видимому, то же самое происходит и при фоточтении.

**Шаг восьмой: активация.** Иногда информация, воспринятая в процессе фоточтения, активируется спонтанно, без вашего ведома. Один профессор из университета штата Миннесота однажды при подготовке к докладу прочел фотометодом две книги и отправился спать. Ему, естественно, приснился его доклад. Неожиданно проснувшись, он записал все, что удалось вспомнить из сна. Взглянув на свои заметки утром, профессор обнаружил, что его речь готова на 90 процентов.

Другой читатель, готовясь к поездке в Швецию, несколько раз прочел словарь шведского языка. В ресторане он вдруг поймал себя на том, что делает заказ по-шведски. Подобные истории весьма занимательны, но случаются редко. В большинстве случаев приходится активировать информацию «вручную».

Активация, шаг 1: Испытайте свое сознание. Начните с вопросов, обращенных к себе. «Что для меня важно в прочитанной книге?» – могли бы вы поинтересоваться. «О чем мне следует знать, чтобы успешно пройти следующий тест, написать доклад или принять участие в предстоящей встрече?» Не стоит ждать мгновенных ответов. Подобного рода пробные шары лишь заставят ваше подсознание начать раздумывать о наилучшем способе извлечения информации из памяти. А что действительно важно на данном этапе, так это оставаться расслабленным и сохранять уверенность и любопытство.

Активация, шаг 2: Сканируйте и читайте выборочно. Ваше сознание, должно быть, уже заинтересовалось некоторыми фрагментами или частями книги. Обратитесь к ним: просканируйте каждую страницу сверху вниз до середины и, если какое-нибудь слово или фраза приковывают ваше внимание, остановитесь на этом месте и прочтите строчку-другую, пока любопытство не будет удовлетворено. Затем возобновите сканирование. Распределите выборочное чтение равномерно, по разу на один-два параграфа статьи или на одну-две страницы книги. Следуйте своей интуиции, а не логике. Позвольте подсознанию решать, когда следует перейти к выборочному чтению, даже если раздел, как вам кажется, не имеет отношения к преследуемой цели. Если вы не доверяете своему первоначальному ощущению или хотите глубже познакомиться с текстом, просканируйте всю книгу до последней страницы, используя и выборочное чтение. По оценкам экс-

пертов по чтению, 90 процентов любого текста составляет «наполнитель». Сканирование и выборочное чтение текста – это прямой путь к 10 процентам смысла содержания.

### **Техника непринужденных заметок.**

1. Захватите с собой на лекцию обыкновенную тетрадь и магнитофон.
2. Запишите всю лекцию на пленку, параллельно фиксируя свои непринужденные замечания в тетради. Позднее вы сможете использовать магнитофонную запись для сканирования и углубленного повторения.
3. Записывайте быстро и непрерывно, не сдерживая воображения и в то же время не уходя уж совсем далеко от темы лекции. Вы могли бы воспользоваться магнитофоном, но это мешает вашим соседям.
4. Забудьте об анализе написанного. Никто не заглядывает вам через плечо. Не редактируйте – записывайте любые соображения, ничего не зачеркивая. В большинстве случаев вам не удастся выделить лучшие идеи, пока вы не запишете их в тетрадку или на магнитофон.
5. Не останавливайтесь и не стесняйтесь. Ваша цель – направить поток информации через каналы самовыражения. Поток должен быть настолько интенсивным, чтобы большая часть содержания лекции воспринималась подсознательно.
6. Используйте машинальные зарисовки, карикатуры и диаграммы. Любое обращение к правому полушарию расширит ваш нейрологический контакт с изучаемым предметом и будет способствовать успеху. Стремитесь оставаться более или менее в контексте того, что вы считаете темой (я пишу «считаете» потому, что, возможно, вы не совсем уверены, какова же, собственно, тема – особенно если заметки фиксируются в быстром темпе).
7. Ищите глубокие взаимосвязи. Постарайтесь обнаружить скрытые взаимоотношения предмета изучения и человеческого знания вообще. Не бойтесь при этом коснуться глобальных метафизических систем, преследующих цель объединить все события во Вселенной. Выявление подобных ассоциаций означает, что подсознание старается «вписать» предмет изучения в ваше мировоззрение, а это ключевой шаг к глубокому изучению любого предмета.

### **Методы и способы формирования креативности**

**Метод «Шесть шляп мышления» применяется при проведении любой дискуссии (поиск новых идей, решение проблем, разрешение конфликтных ситуаций) как удобный способ управлять мышлением и переключать его.** С помощью этого метода можно научиться лучше понимать особенности своего мышления, контролировать свой образ мыслей и более точно соотносить его с поставленными задачами с целью более эффективного использования процесса мышления при решении проблем. Ме-

тод позволяет разделить мышление на шесть типов, или режимов, каждому из которых отвечает метафорическая цветная «шляпа». Такое деление позволяет использовать каждый режим намного эффективнее, и весь процесс мышления становится более сфокусированным и устойчивым. Метод Шести шляп обогащает наше мышление и делает его более всесторонним [3].

Методика Эдварда де Боно «Шесть шляп мышления» (The Six Thinking Hats) это простой и удобный инструмент, чтобы научиться лучше:

- работать с информацией;
- находить выгоды и возможности;
- использовать интуицию;
- критически анализировать проблемы;
- генерировать творческие идеи;
- организовывать свое мышление.

Среди других теорий креативности метод специалиста по латеральному мышлению Эдварда де Боно отличается молодостью. Книга «Шесть шляп мышления» (англ. «Six Thinking Hats») была впервые опубликована в 1985 г., представив публике технику организации мышления и способ решения творческих задач и споров. Сегодня данная методика стала достаточно популярной, чтобы приобрести как своих поклонников, так и противников.

Метод шести шляп

Эдвард де Боно – британский психолог, консультант в области творческого мышления, писатель. Будучи студентом, изучал медицину, физиологию и психологию. Этим определён его широкий подход к интересующим проблемам, желание разобраться в предмете на стыке дисциплин. Так, по сути, и родилась теория шести шляп мышления, которая сегодня является одной из самых популярных разновидностей метода мозгового штурма.

Предпосылкой появления метода стало убеждение, что человеческое мышление в процессе жизнедеятельности постепенно становится однобоким, приобретает стереотипы. Это обусловлено многими факторами: культурной и социальной средой, религией, образованием, привитыми представлениями о логике, морали и т.д. Кроме того, мыслительные процессы связаны ещё и с настроением самого человека, его эмоциями, интуицией.

Метод «Шесть шляп мышления» – это метод ролевой игры. Надевая шляпу определенного цвета (буквально или мысленно), человек играет определенную роль, которая ей соответствует, смотрит на себя со стороны, смотрит на проблему с определенной точки зрения. Меняя шляпы, меняет роли, ракурс рассмотрения вопроса. Используя метод Эдварда де Боно, мы можем поменять автоматическое, реагирующее мышление на намеренное и сосредоточенное. Намеренное мышление позволяет работать с поступающей информацией и ситуацией намного лучше. Но не так просто послать себе сигнал о том, что мы желаем выйти из рутины и перейти от шаблон-

ного, копирующего типа мышления к намеренному. Таким четким и ясным сигналом для себя и других может стать идиома шляпы мышления.

Эдвард де Боно в своей книге «Шесть шляп мышления» очень образно объясняет различия между двумя типами мышления – реагирующим и намеренным. *«Когда вы ведете машину, вам приходится выбирать дорогу, придерживаться заданного направления и следить за движением другого транспорта. Вы совершаете очень много быстрых действий, продиктованных предыдущим или последующим мгновением. Вы следите за сигналами и реагируете на них. Это реагирующее (реактивное) мышление. Так вот, обыденное мышление очень напоминает управление автомобилем: вы читаете дорожные знаки и принимаете решения. Но вы не составляете карты. Иной тип мышления вы используете для составления карты: вы изучаете предмет и составляете план. Это требует объективного и нейтрального отношения. Чтобы составить план, нужно смотреть шире. Это действие в значительной мере отличается от простого реагирования на дорожные знаки по мере их появления.»*

Как использовать инструмент

Э. де Боно, говоря о практике применения своего метода, отмечает следующее. Решения рождаются из полемики, а в ней зачастую побеждает то мнение, которое успешнее отстаивается, а не то, которое максимально учитывает интересы всего коллектива или возможные плюсы. Опираясь на это наблюдение, автор техники предложил существенно другой подход – параллельное мышление, где шесть шляп являются инструментом его достижения. Суть в том, что проблему нужно рассматривать не в борьбе доводов и идей, а в их единстве. Другими словами, приём подразумевает выбор лучшего не путем столкновения идей с целью выбора наиболее сильной и жизнеспособной, а их параллельное мирное сосуществование, при котором они оцениваются последовательно, независимо друг от друга.

Образно применение техники шести шляп можно представить как рисунок разноцветными карандашами. Красочная картина получается лишь когда используешь всю гамму цветов. Так и в случае с методом де Боно – полное видение ситуации наступает после того, как были поочередно надеты все шесть шляп:

**Белая шляпа.** Примеряя этот головной убор, мы сосредотачиваемся на имеющихся в распоряжении данных. Пытаемся понять, какой информации недостаёт, где её найти, как использовать уже известные факты и выводы для решения проблемы. Белая шляпа – это, фактически, ретроспективный метод познания, который используют, чтобы выявить причинно-следственные связи и закономерности в развитии явлений.

**Белая шляпа** – объективные факты и цифры. Факты и цифры слишком часто становятся частью аргументации, подкрепляющей определенную

точку зрения. Факты чаще приводятся с какой-то целью, чем сообщают о том, что действительно есть на самом деле. И здесь нам важно выяснить как то, что мы знаем по данному вопросу, так и то, что мы НЕ знаем. Мы должны задать себе и оппоненту следующие вопросы:

- какая информация имеется;
- какая информация необходима;
- как и где получить недостающую информацию.

Ключевые моменты:

- отметить конфликтующие/противоречащие точки зрения;
- оценить уместность и точность информации;
- отделить факты от предположений;
- определить действия, необходимые для устранения пробелов;
- узнать о настроениях и эмоциях.

**Красная шляпа.** Мышление в красной шляпе связано с эмоциями и чувствами, а также с иррациональными аспектами мышления (интуицией, предчувствиями). Мышление в красной шляпе является почти полной противоположностью мышлению в белой шляпе – нейтрального, объективного, почти полностью лишённого эмоциональных оттенков. Но оно играет важную роль, если исключить эмоции и чувства как компоненты из процесса мышления, то они спрячутся на заднем плане и будут незаметно влиять на мышление, исказить видение и в итоге направлять фокус внимания в одну сторону, не давая широты восприятия всей картины в целом.

Мышление в красной шляпе позволяет прояснить:

- что я сейчас чувствую;
- что мне подсказывает моя интуиция;
- что говорит мне мой «внутренний голос».

Кроме того, хорошее решение должно завершаться эмоциями. Эмоции являются очень надёжным индикатором удовлетворённости ходом рассмотрения вопроса, решением и возможными последствиями. Если наша голова говорит нам, что решение, которое мы приняли правильное, а в душе тоска, то можем ли мы говорить, что это и есть именно то, что нам нужно, что наши потребности (на всех уровнях) удовлетворены.

Ключевые моменты использования красной шляпы:

- ограничиться 30 секундами;
- разрешено выражать чувства, подсказки интуиции и «внутреннего голоса»;
- не нужно оправдываться и объяснять причины своих чувств;
- использовать как часть мыслительного процесса, способствующего принятию решения;
- применять после принятия решения.

Мышление в белой и красной шляпах являют собой противоположные полюсы при оценке поступающей к нам информации, будь то в письменной или устной форме. С экранов мониторов, из печатных текстов и из высказываний других людей к нам поступает информация двух типов – проверенные факты и непроверенные (убеждения других людей). Но и проверенные факты могут иметь разную степень вероятности.

Абсолютные факты – это утверждения, которые на данный момент развития человеческого знания близки к 100% правдивости или правдоподобности. Стоит отметить, что, по словам Эдварда де Боно, «правда» относится к словесной игровой системе, известной как философия, факты же имеют отношение к поддающемуся проверке опыту. Однако степень возможности проверить факты тоже бывает разная. Возьмем утверждение «Земля вращается вокруг солнца» – в наше время общепринятый факт. А каких-то несколько веков назад Джордано Бруно был сожжен на костре за это немислимое, «еретическое» высказывание. Абсолютным фактом было то, что Солнце вращается вокруг Земли, и именно Земля является центром мироздания, что подтверждалось визуальным ежедневным наблюдением, без каких-либо исключений.

Относительные факты – это утверждения, которые на определенном уровне нашего восприятия представляются нам именно таким (небо – голубое), или с переходом к более детальному и научному рассмотрению требуют уточнения и корректировки (в году 365 дней).

**Чёрная шляпа.** Мышление в Черной шляпе должно быть логичным и правдивым, это не атака, не критические нападки, это критическое исследование. Мышление в Черной шляпе должно быть основано на логике соответствия и несоответствия. Это не «я тебе докажу, что ты не прав», это критический АНАЛИЗ проблемы. Под Черной шляпой мы выясняем последствия, факторы, влияние процесса или выполнения нашего решения на ценности, проводим проверку на соответствие и несоответствие, на недостатки.

Вопросы, которые мы задаем «под Черной шляпой»:

- каковы возможные проблемы;
- каковы вероятные сложности;
- на что нужно обратить внимание;
- в чем опасность.

Ключевые моменты. Мышление в Черной шляпе:

- помогает в принятии правильного решения;
- указывает на сложности;
- исследует слабые моменты;
- может совпадать с белой шляпой;

- исключительно эффективный инструмент оценки при использовании после Желтой шляпы.

**Желтая шляпа** – требует сознательного усилия. К сожалению, для отрицательного отношения существует больше естественных причин, чем для положительного. Мышление в Черной шляпе может защитить нас от ошибок, рисков и опасностей. Позитивное мышление должно быть смесью любопытства, удовольствия и желания осуществлять задуманное.

Вопросы «под Желтой шляпой»:

- каковы преимущества;
- каковы положительные стороны;
- в чем ценность;
- привлекательна ли концепция данного предложения;
- можно ли это воплотить в жизнь.

Эти противоположные, и в то же время взаимодополняющие Мышление в Черной шляпе и Мышление в Желтой шляпе могут быть использованы и для оценки проблемной ситуации и при оценке поведения другого человека. Не бывает так, чтобы в человеке были либо одни отрицательные, либо одни положительные черты. Это скорее уже наше эмоциональное к нему отношение. Не бывает, что в ситуации или в событии одни только отрицательные моменты. Хотя часто приходится делать сознательные усилия для того, чтобы найти положительные моменты в ситуациях, которые нам кажутся безвыходными, безвыходными, тупиковым, критическими. Поиск положительных моментов в этом случае сводится к вопросу «Чему меня это научило или научит?» и т.п.

**Зеленая шляпа** мышления имеет непосредственное отношение к новым идеям и взглядам на вещи. Надевая Зеленую шляпу, человек выходит за рамки старых идей, чтобы найти что-то получше. Зеленая шляпа связана с изменениями. Мышление в Зеленой шляпе представляет собой намеренное и сконцентрированное усилие ума, направленное на поиск творческих идей и альтернатив.

Вопросы «под Зеленой шляпой»:

- какие творческие идеи имеются;
- каковы возможные альтернативы;
- как преодолеть сложности, обнаруженные под Черной шляпой.

Творческий подход необходим, когда все остальные методы оказались безрезультатными. Творческое мышление может потребовать провокационных высказываний с заведомо иррациональными идеями. Оно включает в себя «мыслительный эксперимент», при подключении же Желтой и Черной шляпы мы можем провести оценку предложенных альтернатив и неординарных решений (каковы хорошие стороны?; в чем трудности и опасности?)

**Синяя шляпа** не связана непосредственно с выработкой решения. Её надевает руководитель – тот, кто ставит цели в начале и подводит итог работы в конце. Он управляет всем процессом – даёт слово каждому, следит за соблюдением тематики.

Синяя шляпа – особая шляпа. Это рефлексивное мышление, мышление о мышлении. Под Синей шляпой мы управляем процессом восприятия и переработки поступающей информации. Фокусирование – одна из ключевых ролей Синей шляпы. Постановка вопроса – самый простой способ фокусирования мышления. Здесь нужны определенные навыки и умения: умение задавать правильные вопросы, умение точно определить и сформулировать проблему, умение поставить задачу для мышления. Под Синей шляпой мы составляем программу: регламент в широком смысле слова; какие шляпы будем использовать и в каком порядке (простые и сложные последовательности). Под Синей шляпой мы делаем обобщения и выводы (наблюдение и обзор; комментарии; подведение итогов, выводы).

Вопросы «под Синей шляпой»:

- с чего начать;
- что на повестке дня;
- каковы цели;
- какие шляпы использовать;
- как подвести итог;
- что делать дальше.

Ключевые моменты. Под Синей шляпой мышление:

- фокусирует и перенаправляет внимание;
- фиксирует требования к мыслительному процессу;
- запрашивает резюме;
- принимает или запрашивает решения.

### **Мозговой штурм [17]**

Метод мозгового штурма появился в Соединенных Штатах Америки в конце 30-х годов. В это время совладелец крупной рекламной фирмы Алекс Ф. Осборн начал практиковать среди своих сотрудников новый подход к поиску идей. Метод окончательно оформился и стал известен широкому кругу специалистов с выходом книги А. Осборна «Управляемое воображение: принципы и процедуры творческого мышления» в 1953 году.

Структурно метод довольно прост. Он представляет собой двухэтапную процедуру решения задачи: на первом этапе выдвигаются идеи, а на втором они конкретизируются, развиваются. Осборн столкнулся с обыденной ситуацией, которую большинство из нас не воспринимает как проблему. Несмотря на очевидно высокий интеллектуальный потенциал работников

его предприятия, многие обостренно стоящие задачи не решались в течение долгого времени.

Работе над совершенствованием метода помешала война с фашистской Германией. А. Осборн стал военным моряком на судах широко тогда известной серии «Либерти», перевозивших военные грузы в Европу. Эти, «пекшиеся» на стапелях в конвейерном варианте суда были вооружены, что называется, символически и часто становились жертвой первой же торпедной атаки вражеских субмарин, шнырявших по Атлантике. Решив снять напряжение в самое опасное, дневное время плавания, А. Осборн предложил свободным от вахты поиграть в «брейнсторминг» (мозговой штурм, как он назвал свой метод). Моряки, предлагая разные способы защиты от торпед, высказали шутливую мысль: стать всем по борту и «отдуть» торпеду в сторону. Как ни парадоксально, но специально поставленный в следующем рейсе сбоку мощный вентилятор струей воды изменил курс торпеды. Она прошла за кормой, и корабль был спасен. После войны Осборн усовершенствовал свой метод, ставший на какое-то время одним из наиболее известных и применяемых для коллективного поиска решений.

В проведении мозгового штурма есть несколько этапов и четкие правила «игры». Этапы состоят из подготовки, проведения штурма, оценки и отбора идей, проработки и развития наиболее ценных из них.

#### **Правила проведения мозгового штурма несложны.**

1. Четко формулируется и записывается задача. При необходимости она разбивается на подзадачи. Разрешается использование специальных вопросов: почему это необходимо, где должно быть сделано, кто должен сделать, что конкретно и как должно быть сделано и т.д.

2. Группа делится на генераторов идей (людей, обладающих богатым творческим воображением и фантазией) и экспертов (людей с аналитическим складом мышления, квалифицированных специалистов). Эксперты не принимают участие в поиске решений. Они их затем оценивают.

3. При выдвижении идей запрещена критика в любом виде (словом, мимикой, жестом), наоборот, поощряются шутки, каламбуры, свободная непринужденная форма изложения. Задача – за 30-45 минут обсуждения в быстром темпе получить максимальное число идей. Идеи высказываются без доказательств.

4. Все идеи фиксируются, для чего применяют магнитофон или стенографию (запись).

5. Руководит брейнстормингом ведущий – специалист, имеющий опыт проведения научных дискуссий и постановки проблемы.

Метод мозгового штурма (мозговой штурм, мозговая атака, англ. brainstorming) – оперативный метод решения проблемы на основе стимули-

рования творческой активности, при котором участникам обсуждения предлагают высказывать как можно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастичных. Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике. Является методом экспертного оценивания.

### **Этапы и правила мозгового штурма**

Правильно организованный мозговой штурм включает три обязательных этапа. Этапы отличаются организацией и правилами их проведения:

1. Постановка проблемы. Предварительный этап. В начале этого этапа проблема должна быть четко сформулирована. Происходит отбор участников штурма, определение ведущего и распределение прочих ролей участников в зависимости от поставленной проблемы и выбранного способа проведения штурма.

2. Генерация идей. Основной этап, от которого во многом зависит успех всего мозгового штурма. Поэтому очень важно соблюдать правила для этого этапа:

- Главное – количество идей. Не делайте никаких ограничений.
- Полный запрет на критику и любую (в том числе положительную) оценку высказываемых идей, так как оценка отвлекает от основной задачи и сбивает творческий настрой.
- Необычные и даже абсурдные идеи приветствуются.
- Комбинируйте и улучшайте любые идеи.

3. Группировка, отбор и оценка идей. Этот этап часто забывают, но именно он позволяет выделить наиболее ценные идеи и дать окончательный результат мозгового штурма. На этом этапе, в отличие от второго, оценка не ограничивается, а наоборот, приветствуется. Методы анализа и оценки идей могут быть очень разными. Успешность этого этапа напрямую зависит от того, насколько «одинаково» участники понимают критерии отбора и оценки идей.

### **Мозговые атаки.**

Для проведения мозговой атаки обычно создают две группы участники, предлагающие новые варианты решения задачи; члены комиссии, обрабатывающие предложенные решения.

### **Различают индивидуальные и коллективные мозговые атаки.**

В мозговом штурме участвует коллектив из нескольких специалистов и ведущих. Перед самым сеансом мозгового штурма ведущий производит четкую постановку задачи, подлежащей решению. В ходе мозгового штурма участники высказывают свои идеи, направленные на решение поставленной задачи, причём как логичные, так и абсурдные. Если в мозговом штурме принимают участие люди различных чинов или рангов, то реко-

мендуется заслушивать идеи в порядке возрастания ранжира, что позволяет исключить психологический фактор «соглашения с начальством».

В процессе мозгового штурма, как правило, вначале решения не отличаются высокой оригинальностью, но по прошествии некоторого времени типовые, шаблонные решения исчерпываются, и у участников начинают возникать необычные идеи. Ведущий записывает или как-то иначе регистрирует все идеи, возникшие в ходе мозгового штурма.

Затем, когда все идеи высказаны, производится их анализ, развитие и отбор. В итоге находится максимально эффективное и часто нетривиальное решение задачи.

Успех мозгового штурма сильно зависит от психологической атмосферы и активности обсуждения, поэтому роль ведущего в мозговом штурме очень важна. Именно он может «вывести из тупика» и вдохнуть свежие силы в процесс.

Одним из продолжений метода мозгового штурма является метод синектики.

Ментальные карты Бьюзена – ассоциативный метод активизации мышления [4]

**Ментальная (мыслительная) карта** (от англ.сл. MindMap) на русский это название можно перевести как умственные или мозговые карты. Встречается также название карты ума, ментальные, интеллектуальные карты – это техника представления любого процесса или события, мысли или идеи в комплексной, систематизируемой графической форме. Карты мышления представляют собой визуальный, целостный образ рассматриваемой проблемы.

Мыслительные карты разработал английский психолог, специалист по вопросам интеллекта, психологии обучения Тони Бьюзен в 60-70г. 20 века.

Первоначально этот метод использовался узкими специалистами, которые занимались вопросами развития памяти и мышления, затем метод стал распространяться.

Основная идея метода в том, что мы мыслим не прямолинейно. В нашей голове одновременно «думается» множество мыслей, каждая из которых непрерывно уходит в сторону, разветвляется или пересекается с другими. При столкновении разных мыслей, порождаются новые. Попытки их упорядочить и записать на бумаге в строгой последовательности обычно приводит к плачевным результатам.

Известно, что у человека 2 полушария головного мозга. Левое полушарие отвечает за логику, слова, числа, анализ, последовательность работы головного мозга. Правое полушарие – за восприятие цвета, ритма, воображения, образа, размера.

Тони Бьюзен создал метод, объединяющий характеристики восприятия и переработки информации, свойственные двум полушариям головного мозга.

Интеллект карта – это мощный графический метод, предоставляющий универсальный ключ к высвобождению потенциала, скрытого в мозге.

Наиболее эффективное и плодотворное имеет нелинейный характер. Оно начинается с возникновения центрального образа, идеи и распространяется в разные стороны, за счет активизации нейронов головного мозга. Процесс возбуждения распространяется от одной нервной клетки к другой, захватывая все новые отделы головного мозга, и активизируя различную информацию, хранящуюся в памяти. Такое мышление Бьюзен назвал радиантным мышлением («радианта» – точка небесной сферы, из которой как бы исходят видимые пути тел с одинаково направленными скоростями, например, метеоритов одного потока). В основе этого мышления – ассоциации (связи, возникающие между очагами возбуждения в коре головного мозга).

Ассоциативность нашего мышления – свидетельство того, что процесс обработки информации в нашем мозгу имеет нелинейную форму. Произвольно зарождающиеся мысли никогда не представляют собой стройную логическую цепочку, они как бы распространяются в разные стороны от центральной мысли или образа, перескакивая с одного представления на другое, «цепляя» все новые ассоциации, иногда совершенно неожиданные. В результате этого мысль нередко уходит далеко в сторону от первоначальной посылки, приводит к совершенно неожиданным выводам. Процесс обучения мышлению, как правило, сводится к попыткам упорядочить наше мышление, сделать его последовательным и линейным.

Вспомните, как нас учили в школе решать задачи. Как правило, решение задачи представляло собой некий алгоритм, то есть четкую последовательность умственных действий.

Необходимость организации мышления как процесса последовательных операций подчеркивает и логика – древняя наука о правилах мышления, возникшая еще в эпоху античности. Любое интеллектуальное занятие (написание сочинения, реферата, курсовой работы, статьи) должен предварять четкий план, пункты которого отражают последовательность изложения материала. Все это – отражение линейной формы организации информации и, в определенной степени, противоречит характеру нашего мышления. Нередко составление плана отнимает больше усилий, чем решение самой проблемы. Недаром дети (да и не только) не любят этого занятия. А заставить студентов составлять план до написания курсовой, а не после бывает практически не возможно. Не удивительно, ведь сложно планировать то, о чем еще не думал.

Т. Бьюзен доказывает, что стремление построить линейный алгоритм решения проблемы только мешает мышлению, снижает интеллектуальный потенциал и мнемические способности человека. Мы не будем столь категоричны, все же метод алгоритма, как способ решения мыслительных задач зарекомендовал себя как достаточно эффективный. Но, если говорить о действительно творческом мышлении, то следует признать, что подчиняется оно другим законам, и в нем процесс генерирования ассоциаций играют важнейшую роль.

Радиантное мышление позволяет человеку подключить к решению проблемы информацию из совершенно разных областей и избежать столь распространенного явления, когда мысль мечется в рамках одного ассоциативного пространства, и человек не в состоянии посмотреть на проблему по-новому, увидеть нестандартное решение. Т. Бьюзен разработал очень интересный и во многих отношениях полезный способ активизации радиантного мышления – составление интеллект-карт.

Интеллект-карта имеет четыре существенные отличительные черты:

- 1) объект внимания/изучения кристаллизован в центральном образе;
- 2) основные темы, связанные с объектом внимания/изучения, расходятся от центрального образа в виде ветвей;
- 3) ветви, принимающие форму плавных линий, обозначаются и поясняются ключевыми словами или образами. Вторичные идеи также изображаются в виде ветвей, отходящих от ветвей более высокого порядка; то же справедливо для третичных идей и т. д.;
- 4) ветви формируют связанную узловую систему.

#### **Техника составления ментальных карт**

Применение ментальных карт – довольно непростой, имеющий массу нюансов, но все же крайне полезный навык, требующий определенной подготовки и времени. Наталия Павлова отметила, что для того, чтобы метод ментальных карт стал хорошим навыком, необходимо нарисовать их не менее ста штук.

Первый этап. Начало работы с картами – режим свободных ассоциаций или «мозговой штурм». Возьмите лист бумаги, начните обдумывать свою идею или проект. Записывайте абсолютно все мысли, связанные с проектом – не критикуйте и не ограничивайте себя.

#### **Второй этап – непосредственно составление карты:**

1. Возьмите лист бумаги и нарисуйте в центре главную тему вашей карты. Лучше всего использовать яркий, запоминающийся образ вашей темы.
2. От главной темы проведите несколько ветвей. На каждой из них напишите одну идею (мысль, образ, понятие), связанных с главной темой из тех, что вы сгенерировали во время мозгового штурма.

3. К основным идеям также подведите несколько ветвей, который связаны с ними.

**Третий этап.** Отложите вашу карту на период от 2 часов до двух дней. Таким образом карта «устоится» в вашем сознании.

**Четвертый этап.** «Оживление» карты. Используйте как можно больше ассоциативных изображений и форм для предания карте эмоциональной выразительности. Используйте цвета: например, что-то важное или опасное (то, на что обратить особое внимание) выделите красным цветом; яркую идею, радостное событие – желтым цветом. Строгих рекомендаций к использованию цветов и изображений нет, так как ассоциативные связи у каждого человека разнятся. Главное условие – ваш собственный язык образов должен четко передавать вам информацию с карты. Яркие образы карты дадут вам возможность ее хорошо запомнить и натолкнут на творческие мысли. Очень часто в период «оживления» карт приходят нестандартные решения и новые способы достижения целей, вспоминаются упущенные фрагменты.

**Пятый этап.** Отложите вашу карту на период от двух часов до двух дней. Этот повторный «закрепительный» этап даст возможность что-либо дополнить или изменить в карте. После этого этапа ваша карта готова и вы можете ее применять. С течением времени, возможно, вы будете совершенствовать ее, усложнять или упрощать, дополнять каким-либо новыми идеями. При дополнении пользуйтесь теми же правилами составления ментальных карт.

#### **Советы Тони Бьюзена к составлению карт**

1. Важно помещать слова на ветках. Ветки должны быть «живыми», гибкими. Рисование ментальной карты в стиле традиционной схемы полностью противоречит идее ментальных карт. Это сильно затруднит движение взгляда по ветвям и создаст много лишних, одинаковых, монотонных объектов.

2. Пишите на каждой линии только одно ключевое слово. Каждое слово содержит тысячи возможных ассоциаций, поэтому «склеивание» слов уменьшает свободу мышления. Раздельное написание слов может привести к новым идеям.

3. Длина линии равняется длине слова. Это экономнее и «чище».

4. Пишите печатными буквами как можно яснее и четче.

5. Варьируйте размер букв и толщину линий в зависимости от степени важности ключевого слова.

6. Обязательно используйте рисунки и символы (для центральной темы рисунок обязателен). В принципе, ментальная карта может вообще целиком состоять из рисунков.

7. Старайтесь организовывать пространство, не оставляя пустого места и не размещать ветви слишком плотно. Для небольшой карты используйте лист А4, для большой темы – А3.

8. Разросшиеся ветви можно заключать в контуры, чтобы они не смешивались с соседними ветвями.

9. Располагайте лист и слова горизонтально («альбомная ориентация»). Такую карту удобнее читать и нет необходимости крутить.

### **Основные правила составления интеллект-карт**

- Всегда используйте центральный образ.
- Как можно чаще используйте графические образы.
- Для центрального образа используйте три и более цветов.
- Чаще придавайте изображению объем; а также используйте выпуклые буквы.

• Пользуйтесь синестезией (комбинированием всех видов эмоционально-чувственного восприятия).

• Варьируйте размеры букв, толщину линий и масштаб графики. Стремитесь к оптимальному размещению элементов на интеллект-карте.

• Стремитесь к тому, чтобы расстояние между элементами интеллект-карты было соответствующим.

• Ассоциируйте.

• Используйте стрелки, когда необходимо показать связи между элементами интеллект-карты.

• Используйте цвета.

• Используйте кодирование информации.

• Стремитесь к ясности в выражении мыслей.

• Придерживайтесь принципа: по одному ключевому слову на каждую линию.

• Используйте печатные буквы.

• Размещайте ключевые слова над соответствующими линиями.

• Следите за тем, чтобы длина линии примерно равнялась длине соответствующего ключевого слова.

• Соединяйте линии с другими линиями и следите за тем, чтобы главные ветви карты соединялись с центральным образом.

• Делайте главные линии плавными и более жирными.

• Отграничивайте блоки важной информации с помощью линий.

• Следите за тем, чтобы ваши рисунки (образы) были предельно ясными (для вас).

• Старайтесь располагать слова горизонтально.

• Выработывайте собственный стиль.

• Соблюдайте иерархию мыслей.

• Используйте номерную последовательность в изложении мыслей (нумеруйте ветви цифрами в зависимости от их важности).

Дополнительные рекомендации:

• Добавляйте пустые линии.

- Задавайте себе вопросы.
- Дополняйте карту рисунками.
- Всегда помните о безграничной ассоциативной способности вашего

мозга.

- Совершенствуйте достигнутое.
- Пересматривайте свою интеллект-карту.

## ВИДЫ КАРТ

Обучающие:

- карты памяти, способствуют структурированию и запоминанию сложной информации;
- для работы с понятиями, помогают осмыслить сложные научные понятия и категории;
- для систематизации учебной информации.
- для решения проблем и творческих задач
- для подготовки курсовых и дипломных работ;
- для научно-исследовательской деятельности;
- для решения проблем в бизнесе и профессиональной деятельности;
- для решения житейских проблем.

Преимущества метода.

1. Информацию записывать легче, быстрее и меньше по объему.
2. При чтении карты видно взаимосвязи в информационном блоке, структуру и логику.
3. При использовании ментальных карт человек развивает мышление (творческое и логическое), память и воображение.
4. При использовании ментальных карт мы задействуем творческие процессы и используем весь потенциал, так как используем оба полушария мозга.
5. Мы запоминаем информацию сразу, более качественно и в больших объемах
6. Методу ментальных карт легко научиться.

## Метод «синектики» [12]

Автор «синектики» У. Гордон в 1960 г. ввел осознанный поиск аналогий в рамках определенной процедуры в стремлении превратить продуктивный процесс, протекающий в сфере подсознания при решении задачи, из неявного – в явный, из стихийного – в сознательно управляемый. Цель аналогий – поменять привычное представление о хорошо известных вещах, взглянуть по-новому на «Наследство из замороженных слов» и способов понимания. Для активизации мышления и управления им Гордон применил четыре вида аналогий:

- прямая аналогия предлагает рассмотрение методов, применяемых в других отраслях теории и практики, – как там решаются аналогичные задачи;
- личная аналогия, или эмпатия, предлагает «вжиться» в образ рассматриваемого объекта, ощутить его состояние и на основе собственных ощущений найти и предложить оптимальный вариант решения;
- символическая аналогия – нахождение краткого символического описания задачи или объекта, обычно в форме сочетания прилагательного с существительным, которые в форме парадокса
- характеризуют сущность объекта (например, головка молотка, дерево решений, подавить сопротивление и т.п.);
- фантастическая аналогия предлагает поискать решения в фантастической литературе, а также изложить задачу в терминах сказок, мифов, легенд.

#### Аналогии для озарения

- прямые (например, аналогии с биологическими системами)
- личные (отождествление себя с объектом исследования)

#### Аналогии для озарения

- символические (поэтические метафоры и сравнения)
- фантастические (формирование образа не существующего, но желаемого)

мого

#### Метод «мозговой атаки»

#### Этапы сессии синекторов

1. Целеполагание
2. Дискуссия
3. Анализ и отбор идей
4. Подведение итогов

#### Трудности

- целесообразно выполнять вслед за «мозговым штурмом»
- в состав группы должны входить представители творческих профессий
- требование максимальной психологической комфортности
- необходимость специального психологического образования для ведущего.

Метод синектики предназначен для генерирования альтернатив путем ассоциативного мышления, поиска аналогий поставленной задаче и заключается в следующем.

1. Формируется группа из пяти-семи человек, имеющих гибкое мышление, опыт, психологическую совместимость, общительность и подвижность.
2. Вырабатываются навыки совместной групповой работы.
3. Перебираются не только известные подобные решения, но и все возможные и невозможные (фантастические) решения.

4. Запрещается обсуждать достоинства и недостатки членов группы.
5. Разрешается каждому прекратить работу в любой момент без объяснений причин.

6. Роль ведущего периодически переходит к другим членам группы.

В отличие от «мозгового штурма» здесь требуется специальная и длительная подготовка группы. Работа группы проходит в два этапа. Задача первого этапа – сделать непривычное привычным. Для этого путем обобщения различных ситуаций непривычную проблему или объект с помощью метода аналогий помещают в привычный контекст, и ее непривычность исчезает. После этого начинается второй этап, задача которого – сделать привычное непривычным (вернуться к исходной проблеме).

Последовательность решения проблемы:

- 1) проблема, как она задана, – формулировка проблемы;
- 2) очищение от очевидных решений – дискуссия, в ходе которой члены группы выясняют свои взгляды на очевидные решения, которые едва ли дадут нечто большее, чем сочетание существующих решений (этот этап называется «мозговой штурм»);

- 3) превращение необычного – в привычное, поиск аналогий, позволяющих выразить «заданную проблему» в терминах, хорошо знакомых членам группы по опыту работы (в попытке проникнуть в суть проблемы и распутать клубок предложений допускается игнорирование физических законов и соглашений);

- 4) проблема, как она понята, – определяются главные трудности и противоречия, препятствующие решению проблемы;

- 5) наводящие вопросы – председательствующий предлагает дать решение, пользуясь одним из типов аналогий. Каждый член группы в свободной манере проигрывает наводящий вопрос. Если аналогии становятся слишком абстрактными, дискуссия направляется в русло «проблема, как она понята». Когда появляется перспективная идея, ее развивают словесно до того момента, когда члены группы смогут изготовить и апробировать грубые прототипы устройства.

Метод фокальных объектов (МФО) автор – Ч. Вайтинг (1958 г.) [13]

МФО позволяет перенести на объект изменения свойства других объектов или явлений. Метод содействует развитию фантазии, раскрепощает мышление и приводит к неожиданным комбинациям. Метод отличается простотой и практически неограниченными возможностями поиска новых идей обновления продукта/услуги, или новых точек зрения применительно к решаемой проблеме.

В МФО используются ассоциативный поиск и эвристические свойства случайностей. Результативность поиска с помощью этого метода во

многим определяется творческой рефлексией полученных речевых конструкций и умением пользователя выстраивать ассоциативные цепочки. Кроме того, метод, предъявляет высокие требования к воображению пользователя.

МФО особенно эффективен при поиске новых идей и способов преобразования обновляемого объекта. Использование случайностей позволяет быстро получать оригинальные и нестандартные решения. На поиск аналогичных решений обычными способами (перебор вариантов, мозговой штурм) потребовалось бы затратить многократно большее время. Эффективность метода объясняется тем, что посредством специальной процедуры различные знания и признаки случайных объектов фокусируются на объекте обновления (этим объясняется название метода).

Тренинг по применению МФО включает следующие шаги/стадии:

1. Определение объекта изменения/обновления – фокального объекта.
2. Выбор случайных объектов.
3. Определение параметров случайных объектов, отобранных на шаге 2.
4. Связывание найденных на шаге 3 параметров с фокальным объектом.
5. Поиск ассоциативных решений конкретной проблемы по аналогии с полученными на шаге 4 соотношениями.
6. Формулировка отобранных на шаге 5 идей в виде готовых решений.
7. Разработка плана реализации полученного решения.

Последовательность работы по применению МФО (методические рекомендации)

Вступительная часть.

*Знакомство с МФО и правилами работы с ним.*

Прежде чем предлагать слушателям семинара/тренинга самостоятельную работу с методом, участников надо ознакомить с правилами использования МФО и продемонстрировать возможности метода, на конкретном примере. Для этого, у тренера, должен быть заранее заготовлен материал по обновлению какого-либо объекта с применением МФО.

Правила работы с методом раскрываются поэтапно для каждого шага, во время демонстрации примера использования МФО.

Рассмотрим демонстрационный пример.

1. Название «Фокальный объект» для предмета обновления происходит от того, какой объект попадает в фокус нашего внимания. Фокальный объект, показывает, что находится в фокусе, на чем фокусируется мысль. Фокальным объектом может быть как отдельный предмет, вещь, товар или услуга, так и организация в целом или ее отдельные подразделения.

Для примера, рассмотрим в качестве фокального объекта настольную лампу.

2. Случайные объекты никак не должны быть связаны с фокальным. Если в качестве фокального объекта выбрано ОКНО, то в качестве случайных объектов не рекомендуется выбирать подоконник, стены или шторы.

Если в качестве фокального объекта выбрана услуга или какое-либо «действие», то в качестве случайных объектов необходимо выбирать:

*a. «живые» объекты, например, растения, животные, профессии и т.д.; или*

*b. объекты «действ», например, цирк, сумасшедший дом, завод и т.д.; или*

*c. явления природы, например, гроза, водопад, пожар и т.д.*

Наш фокальный объект – настольная лампа, поэтому мы можем выбрать любые случайные объекты.

Пусть это будут:

А. Кошка В. Портфель

3. У случайных объектов необходимо найти и выписать максимум их свойств, характеристик и функций, при этом надо стараться избегать общепотребительных терминов, таких как: *красивый, удобный, модный, надежный* и т.д. Эти термины подходят почти к любому объекту и несут в себе большой заряд психологической инерции, поэтому, высока вероятность того, что на четвертом и пятом шаге они дадут «пустое» соотношение.

Найденные параметры случайных объектов формулируются одним словом и заносятся в таблицу автоматически, не раздумывая.

Для экономии места мы выпишем только по пять параметров случайных объектов:

	А	В
1	Меховая	Переносной
2	Мяукает	Вместительный
3	Прыгает	Ранец
4	Теплая	Кожаный
5	Полосатая	Закрывается

4. Наименее креативная часть, требующая только механического заполнения. Необходимо совместить фокальный объект с выписанными параметрами случайных объектов, соединив их в читаемое словосочетание.

Не пытайтесь пропустить этот шаг, сразу переходя к пятому шагу. Пропустив этот шаг, Вы пропустите много интересных сочетаний.

Презентуя метод, также необходимо выписать все варианты полученных сочетаний:

Ф<sub>0</sub> + А1 = Меховая настольная лампа  
Ф<sub>0</sub> + А2 = Настольная лампа мяукает  
Ф<sub>0</sub> + А3 = Прыгающая настольная лампа  
Ф<sub>0</sub> + А4 = Теплая настольная лампа  
Ф<sub>0</sub> + А5 = Полосатая настольная лампа  
Ф<sub>0</sub> + В1 = Переносная настольная лампа  
Ф<sub>0</sub> + В2 = Вместительная настольная лампа  
Ф<sub>0</sub> + В3 = Настольная лампа ранец  
Ф<sub>0</sub> + В4 = Кожаная настольная лампа  
Ф<sub>0</sub> + В5 = Закрывающаяся настольная лампа

5. На пятом шаге необходимо раскрепостить воображение и дать волю своей фантазии.

Пятый шаг, пожалуй, самый творческий этап МФО, когда необходимо не только представить себе получившийся объект, но и подобрать ему новое применение. На этом шаге необходимо творчески подойти к рассмотрению КАЖДОГО получившегося сочетания.

На вопрос «Что получилось?», необходимо подобрать несколько вариантов. Если окажется, что полученное сочетание не ново или уже используется и присутствует на рынке, попробовать подобрать другой вариант.

Например, в сочетании Ф<sub>0</sub> + А4 у нас получилась Теплая настольная лампа. Можно пройти мимо этого сочетания, т.к. любая лампа накаливания нагревается, а можно усилить это сочетание и записать, что лампа не только освещает, но и обогревает помещение или наоборот, остужает.

На вопрос, «Где это можно использовать?», можно и даже нужно предлагать неожиданные варианты и места использования.

Морфологический анализ. Автор – Ф. Цвикки [6].

Метод многомерных матриц или метод «морфологического ящика»

**Морфология** (от гр. *morphe* – форма и *logos* – учение) – наука изучающая формы и строение неодушевленных и живых объектов (кристаллов, слов, артефактов, организмов) без рассмотрения их функционирования.

В 30-е годы Ф. Цвикки впервые применил морфологический подход к решению астрофизических проблем и предсказал благодаря этому существование нейтронных звезд. В 1969 году он издал книгу, посвященную разработке морфологического анализа, в которой отмечал, что многие свои открытия, он совершил, используя этот метод. Позднее подробное исследование морфологического моделирования было осуществлено Т. Ричи (1998, 2002, 2006, 2011).

Морфологический анализ (МА) или общий морфологический анализ (ГМА) – это метод творческого решения многомерных, сложных проблем путем их системного структурирования и изучения пространства всех воз-

можных решений, а также эффективный инструмент создания креативных идей и разработки новых продуктов, технологий и услуг.

Морфологический анализ относится к хорошо структурированным эвристическим методам, является расширением метода Списка атрибутов и имеет общие черты с техникой Принудительных отношений.

Метод основывается на анализе атрибутов и параметров системы, генерировании альтернативных вариантов их представления, а также создании и выборе их новых комбинаций.

Сущность морфологического анализа заключается в нахождении всех возможных вариантов реализации объекта или решения поставленной проблемы путём построения многомерных матриц и комбинирования их элементов.

Данный метод основан на построении матрицы, в которой по вертикальной оси перечисляются все основные параметры объекта, а по горизонтальной – указывается возможно большее число вариантов их реализации. Комбинирование полученных вариантов элементов объекта ведет к генерированию творческих идей и решений.

**Цель метода:** Расширить область поиска новых идей, путем систематического создания и исследования как можно большего числа комбинаций признаков объекта и альтернативных решений проблемы.

**Механизм:** Составление наиболее полного списка возможных вариантов представления параметров системы, создание и выбор их оптимальных комбинаций.

Основные функции

1. Морфологический анализ используется для анализа и решения сложных, практических проблем и нахождения наилучших решений среди самых разнообразных возможностей.

2. Данный метод наиболее эффективен при решении прикладных проблем и конструкторских разработок, проектировании новых продуктов, товаров и услуг.

Методологические и теоретические основания

1. Общий морфологический анализ (GMA) – представляет собой методологический подход, обобщенное отношение к реальности, особый способ видения и стиль мышления.

«Морфологический анализ – это просто упорядоченный способ видения вещей» (Фриц Цвикки).

Морфологический анализ создает основу для системного мышления, направленного на выявление ключевых структурных параметров и всего разнообразия вариантов их представленности, а также выбора их наиболее полезных комбинаций или узоров признаков.

2. Морфологический анализ основывается на концепции универсальной связи между всеми объектами, событиями и сферами реальности. «... в конечной и истинной картине мира все связано со всем, и ничто не может быть отброшено априори как несущественное» (Фриц Цвикки).

3. Морфологический анализ основан на *комбинаторной природе творчества*, которая была раскрыта и сформулирована в ряде концепций. В комбинаторных теориях творчество понимается как: Создание новых комбинаций элементов, взятых из отдаленных областей и выбор наиболее полезных из них (А. Пуанкаре, 1913), «биссоциативные матрицы» представляющие собой смешение элементов, взятых из двух ранее несвязанных матриц мысли, в новую матрицу смысла (А. Костлер, 1964), реорганизация существующего опыта и создание на его основе новых комбинаций (А. Матейко, 1970), способность представлять комбинации двух или более концепций и образов (А. Ротенберг, 1980), комбинирование двух или более концепций внутри смыслового пространства с целью создания новой концепции (М. А. Боден, 1990), концептуальное сочетание и концептуальное смешение G. Fauconnier и M. Turner (2002), концептуальное комбинирование альтернативных структур знаний (G.M. Scott, D.C. Lonergan, M.D. Mumford, 2005).

Основные принципы

1. Единство анализа и синтеза

Морфологический анализ основан на универсальном методе анализа и синтеза, в котором противоположные компоненты взаимопроникают и дополняют друг друга (Т. Ричи). Принцип единства анализа и синтеза действует во всех сферах жизнедеятельности человека.

Метод многомерных матриц базируется на принципе анализа и создания и новых связей и отношений.

1. Анализ – декомпозиция.

Разложение на компоненты. В проблеме выделяются ключевые параметры и их возможные альтернативы.

2. Синтез – композиция.

Установление принудительных отношений. Реализация этого принципа ведет к созданию множества комбинаций альтернатив представления различных параметров.

2. Структурно-параметрический принцип. Реализация данного принципа позволяет представить каждый объект как систему взаимосвязанных структурных компонентов, существенных параметров, а также актуальных и потенциальных связей между ними. Этот метод связан с раскрытием и моделированием структурных отношений между различными аспектами объекта или проблемы. Это инструмент для выявления и исследования наборов возможных комбинаций, конфигураций и отношений между элементами.

3. Принцип комбинирования – основан на совокупности двух принципов: сочетания и совместимости, первый из которых позволяет сводить вместе несколько различных элементов, а второй определяет возможность создания их оптимальных паттернов и идеальных узоров.

Морфологический анализ основан на комбинировании выделенных элементов или их признаков в процессе поиска решения проблем. Данный метод помогает создавать и выбирать новые полезные или потенциальные комбинации атрибутов, которые могут представлять собой будущие новые продукты и услуги.

5. Принцип упорядочивания и систематического перебора вариантов.

Целью морфологического анализа является упорядочение процесса выдвижения и рассмотрения различных вариантов решения данной проблемы.

Упорядочивание способа исследования структуры и параметров объекта и систематизация перебора вариантов их представления позволяет расширить поле всех возможных решений и найти новые, неожиданные варианты, которые ранее не рассматривались. Систематическое исследование всех мыслимых комбинаций и альтернатив, порождает новую ценную информацию о способах совершенствования объектов и эффективном решении поставленных проблем.

#### *Морфологическая матрица*

Новые творческие идеи возникают в процессе комбинирования известных элементов, а применение морфологических матриц позволяет генерировать новизну целенаправленно и системно.

Морфологический анализ основан на построении матрицы, в которой определяются ключевые параметры объекта, указывается возможно большее число известных вариантов реализации этих параметров и определяются все возможные сочетания параметров по одному из каждого столбца.

Комбинирование выделенных вариантов реализации или представления элементов, ведет к нахождению самых неожиданных и сильных решений.

#### *Процедура и этапы*

В наиболее общем виде морфологический анализ представлен тремя основными этапами:

1. Создание матрицы и пространства решений.

2. Определение возможных конфигураций и ограничений согласованности.

3. Оценка и выбор наиболее продуктивных идей и решений.

Важной процедурой в процессе анализа-анализа является сокращение общей совокупности возможных комбинаций до меньшего набора внутренне согласованных конфигураций, представляющих «пространство решений». Том Ричи (Tom Ritchey, 1998) назвал этот процесс «оценкой взаимной согласованности» (ССА).

**Метод создания и совершенствования нового объекта включает следующие шаги:**

1. Выбирается объект или продукт.
2. Составляется список основных параметров или частей объекта, совокупность которых обеспечивает его функционирование и на основе анализа и оценки выбираются самые значимые из них.
3. Для каждого параметра или части перечисляются их возможные варианты исполнения или представления.
4. Выбираются оптимальные сочетания и комбинации возможных реализаций всех параметров или частей объекта.
5. На основе лучшей комбинации формируется творческая идея нового объекта.

**Процедура решения проблем с помощью морфологического анализа.**

Определяются все возможные элементы, от которых может зависеть решение проблемы, перечисляются возможные значения этих элементов, а затем генерируются альтернативные решения путем перебора всех возможных сочетаний этих значений.

1. Дать короткую и точную формулировку решаемой проблемы.
2. Выявить наиболее важные характеристики и параметры решения проблемы и разместить их в вертикальной колонке матрицы.
3. Раскрыть и внести в горизонтальные ячейки возможные варианты реализации каждого параметра и наиболее продуктивные альтернативы. Наибольшую ценность представляют новые и даже фантастические варианты решений.

Совокупность всех внесенных вариантов и составляет содержание морфологической матрицы, в которой возможны и пустые клетки.

4. Найти как можно больше комбинаций альтернативных вариантов решений и определить их функциональную ценность с точки зрения эффективности, новизны и осуществимости.

5. Выбрать и реализовать наиболее продуктивные, желательные и выполнимые решения проблемы.

**Достоинства**

1. Это хорошо структурированный метод, позволяющий существенно расширить область поиска решения и ввести в поле зрения варианты, которые при обычном рассмотрении проблемы могут быть упущены.

2. Применение морфологического анализа позволяет глубже понять сущность и структуру исследуемой проблемы или объекта.

3. Метод носит системный и целенаправленный характер, что позволяет упорядочивать имеющуюся информацию и генерировать новые творческие идеи решения проблем.

4. Морфологический анализ позволяет развивать уже имеющиеся идеи и совершенствовать объекты, а также генерировать новизну и создавать новые технологии, объекты и услуги.

5. Принцип морфологического анализа легко реализуется с помощью компьютерных средств и может быть использован в вычислительном творчестве (computational creativity), моделях искусственного интеллекта, структурно-параметрического синтеза, параметрической архитектуры и дизайна.

Недостатки и ограничения

1. Механический подход к анализу объекта ведет к генерированию большого количества вариантов, многие из которых оказываются лишены практического смысла.

2. При выборе ключевых параметров объекта могут быть упущены значимые факторы, что может существенно понижать эффективность полученных решений.

3. Пространство решений задач определяется границами построенной матрицы, а процесс создания нового происходит внутри морфологического ящика.

4. Современные проблемы реального мира крайне динамичны, неопределенны и неоднозначны, а их сценарии развития часто непредсказуемы и лежат за пределами заданных границ морфологического пространства.

5. Успех метода напрямую зависит от субъективных процессов оценки и выбора, а отсутствие критериев отбора полезных комбинаций и вариантов решений делает возможным утраты полезных и значимых альтернатив.

6. Морфологический анализ увеличивает вероятность получения интересного решения, но не гарантирует его.

7. Комбинирование как инструмент генерации новизны, является только одним из целого спектра механизмов творческой деятельности. В связи с этим, в этом методе конвергентное мышление преобладает над дивергентным, а рациональный анализ над интуитивным решением проблем и преобладающим воображением.

Например:  $F_0 + B3 =$  Настольная лампа ранец – лампа, встроенная в ранец школьника, может освещать ему дорогу или служить предупредительным сигналом для водителей, при переходе школьником дороги, особенно выполненная в виде знака «STOP».

Ответ на вопрос, «Кому это надо?», помогает определиться с целевой аудиторией. Кто и зачем будет «ЭТО» покупать и платить за «ЭТО» деньги.

Например:  $F_0 + B4 =$  Кожаная настольная лампа – можно продавать ее в магазинах дорогой мебели, как аксессуар для кожаных диванов или кресел (на журнальный столик), для кабинетов (под старину) из дуба или ореха.

Во время презентации метода нет необходимости строить таблицу, достаточно кратко ответить на три поставленных вопроса и привести два-три примера обновления продукта.

Например, так:

Меховая настольная лампа – Может быть декоративная лампа, обитая мехом, используемая в спальне или в детской комнате, в зависимости от дизайна. Покупателями будут женщины.

Настольная лампа мяукает – Может быть лампа издающая звуки например, со встроенным будильником, магнитофоном или радио. Может включать или выключать свет в запрограммированное время или записывать разговоры. Лампа-будильник и лампа-радио рассчитаны на широкие массы. Лампа-магнитофон может поставляться в офисы коммерческих организаций.

Вместительная настольная лампа – Может быть лампа, в которой предусмотрены места для хранения авторучек, карандашей, фломастеров, ластиков, линеек и прочей канцелярии. Используется на рабочем столе. Покупатели – родители школьников и/или организации.

6. На этом шаге необходимо выписать наиболее интересные идеи решения обновленного продукта. Можно выписать все полученные решения, которые прошли «испытание тремя вопросами» и являются уникальными, т.е. эта идея еще не эксплуатируется, и на рынке похожих решений еще нет.

В нашем случае готовые решения обновленных продуктов мы можем записать как:

Продукт №1. Лампа со встроенными электронными часами, будильником, радиоприемником и таймером включения/выключения света/звука

Продукт №2. Лампа-пенал, с предусмотренными в ней местами хранения/размещения канцелярских принадлежностей

Меховую лампу как продукт можно отбросить из-за сомнительности идеи (она может быть пожароопасная) и узкой целевой аудитории.

Лампа-магнитофон не подходит из-за того, что подслушивающие устройства и так уже вставляют в любые предметы, а магнитофоны со встроенными фонарями на рынке уже продаются.

7. Седьмой шаг – проектно-организационный.

На этом шаге может быть использован любой метод организационного или технического проектирования. Начиная с этого шага и далее, предприятие-заказчик реализует проект самостоятельно, если в условиях контракта не оговорено иное.

Количество времени

На отработку всего метода (если в работу не включен 7-й шаг) в группе вам потребуется не менее двух астрономических часов:

Вступительная часть – 10-15 минут;

Разделение группы (если участников больше 5 человек) на подгруппы (по 3-5 человек) -10 минут;

1-й и 2-й шаги – Выбор фокального и трех случайных объектов – 5-10 минут

*Если проводится открытый семинар, то тренер предлагает эти объекты сам, их можно сразу внести в раздаточный материал;*

3-й шаг – выбор параметров случайных объектов – 10-20 минут

*Надо выписать по двадцать параметров для каждого случайного объекта. На этом шаге тренер может помочь найти подгруппе недостающие параметры случайного объекта;*

4-й шаг – механическое соотнесение «Фо + параметр» – 5-10 минут;

5-й шаг – ответы на вопросы – 0,5-1,5 часа

*На этом шаге тренер должен активно включаться в работу подгрупп, помогать находить ответы на вопросы, поддерживать и развивать предложения участников;*

6-й шаг – описание новых продуктов – 10-20 минут

*Каждая подгруппа выносит полученные ею готовые решения обновленных продуктов на листы А1 (ватмана или от блокнота флип-чарта), с целью дальнейшей презентации своих решений;*

Презентация новых продуктов – 5-15 минут на каждую подгруппу

*Тренер активно участвует в презентации, помогает выступающим презентовать решения подгруппы, развивает и поддерживает найденные решения;*

Заключительная часть – 5 минут.

*Тренер подводит итоги. Еще раз повторяет этапы проведения метода. В заключение говорит примерно следующее:*

*«Всего за два с половиной (два, три) часа, с помощью этого метода, вам удалось выдвинуть около пятидесяти (двадцать, сто) оригинальных идей по усовершенствованию продукта. Из них были отобраны десять готовых решений, являющихся уникальными и не встречающихся на рынке. Реализация этих решений, автоматически выводит Вашу компанию в ряд инновационных и ставит в один ряд с лидерами рынка. Поздравляю Вас и желаю удачи!».*

Необходимый реквизит:

- Флип-чарт с чистым блокнотом.
- Набор маркеров разных цветов для каждой подгруппы.
- В раздаточном материале должно быть место для записи всех 20 параметров для каждого случайного объекта и их соотнесения с фокальным.
- В таблице ответов на вопросы (5-й шаг) должно быть достаточно места для записи возникающих идей решения.
- Не менее 10 позиций для записи идей готового продукта (6-й шаг).

*МФО основан на установлении, прежде всего с помощью ассоциаций, связей между фокальным объектом и случайным словом, частью речи (существительное, прилагательное или глагол).*

*Скорее всего, некоторые существующие продукты/услуги своим появлением обязаны именно методу фокальных объектов: музыкальная открытка, радио-фонарь, ароматные салфетки, корабль-казино, авто-кинотеатр, интернет-кафе и др.*

*Метод фокальных объектов может быть полезен и как средство для развития творческого воображения, снятия психологической инерции, раскрепощения фантазии. Метод хорошо справляется с задачами обновления продукта/услуги, но «буксует» при решении сложных организационных задач, поэтому для решения проблем он применяется только как инструмент снятия инерции мышления и страха перед проблемой.*

*Разновидностью МФО является метод гирлянд случайностей и ассоциаций.*

### **Литература**

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений. – М. : Академия, 2012. – 320 с.
2. Боно Э. Серьёзное творческое мышление / Э. Боно // Пер.с англ. Д. Я. Онацкая.– Мн.: 0 0 0 «Попурри», 2005.– 416 с.
3. Боно Э. Шесть шляп мышления. – СПб.: Питер Паблишинг, 1997. – 256 с. – (Серия «Тренировка ума»).
4. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления. – Манн, Иванов и Фербер: МИФ Личное развитие, 2019. – 208 с.
5. Венгар В., Поу Р. Неужели я гений? СПб.: Питер Пресс, 1997. – 320 с. – (Серия: Тренировка ума).
6. Викентьев И.Л. Морфологический анализ как способ решения бизнес-задач. Глава 18 из книги «Приёмы рекламы и Public Relations. Программы-консультанты». – СПб. – «ТРИЗ-ШАНС» и «Бизнес-пресса». – 2004. – 384 с.
7. Гнатко, Н.М. Проблема креативности и явление подражания / Н. М. Гнатко; Рос. АН, Ин-т психологии. – М. : ИПАН, 1994. – 43 с
8. Грановская Р. М. Элементы практической психологии.– 2-е изд.– Л.: Издательство Ленинградского университета. 1988.–560 с.
9. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002 – 512 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
10. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 448 с. : ил. – (Мастера психологии).

11. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: И; М.: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.
12. Кудрявцев А.В. Методы интуитивного поиска технических решений (методы анализа проблем и поиска решений в технике). – М.: «Речной транспорт», 1999. – 112 с.
13. Лапыгин Ю.Н. Системное решение проблем. – Издательство «Эксмо», 2008. – 212 с.
14. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Междунар.гуманит.фонд «Знание», 1996. – 310 с.
15. Метаева В. А. Методологические и методические основы рефлексии: Учеб. пособие / Рос. гос. проф-пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. 99с.
16. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика. Инновационная деятельность. М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. -224 с.
17. Халперн Д. Психология критического мышления – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 512 с.
18. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения. Пособие для учителя – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 320 с. – (Педагогическая мастерская).

# ОГЛАВЛЕНИЕ

---

## ГЛАВА 1

### **Творческий потенциал педагога как психолого-педагогический феномен**

- 1.1. Понятие «творческий потенциал» в современной педагогической и психологической литературе ..... 3
- 1.2. Качества личности, способствующие развитию творческих способностей педагога ..... 10
- 1.3. Сотворчество педагогов, одаренных детей и молодежи в современном образовательном пространстве ..... 25

## ГЛАВА 2

### **Развитие творческого потенциала педагога как основа совершенствования педагогического мастерства в работе с одаренными детьми и молодежью**

- 2.1. Условия развития творческого потенциала педагога ..... 48
- 2.2. Методы и средства развития творческого потенциала педагога ..... 70

*Учебное издание*

Корлякова Светлана Георгиевна,  
Кобзарева Инна Ивановна,  
Прилепских Оксана Сергеевна и др.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ  
ПЕДАГОГА, РАБОТАЮЩЕГО С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ  
И МОЛОДЕЖЬЮ

Учебно-методическое пособие

*Публикуется в авторской редакции*

Подписано в печать 30.10.2019.  
Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Гарнитура «Times New Roman».  
Усл. печ. л. 7,10. Тираж 50 экз. Заказ № 146.

Отпечатано в типографии «Идея +»