

**Государственное учреждение образования  
«Республиканский институт высшей школы»**

**Воспитание в сотворчестве  
(активные методы в воспитательной работе  
с учащейся молодежью)  
Выпуск 2**

**Минск  
2009**

Научный редактор – доктор философских наук, профессор  
Республиканского института высшей школы В.В. Позняков

Рецензенты:

профессор кафедры педагогики и философии, доктор философских наук,  
профессор Академии последипломного образования В.Т. Кабуш;

заведующий кафедрой педагогики и философии образования  
государственного учреждения «Академия последипломного образования»,  
кандидат педагогических наук, доцент Н.И. Запрудский.

### Аннотация

Раскрывается природа творчества, фиксируются различные подходы к определению сущности педагогического творчества, роли творческой деятельности в интеллектуальном и духовно-нравственном развитии учащихся. Обосновывается подход к образованию как культуротворчеству. Поднимаются проблемы ответственности субъекта творческой деятельности. Раскрываются методики анализа креативных ситуаций и применения креативных методов в обучении и воспитании.

Сборник адресован педагогам образовательных учреждений. Его материалы могут быть использованы научными работниками, интересующимися теоретическими, методологическими и прикладными проблемами творчества.

## Содержание

Введение .....	
Раздел I. Теоретические аспекты педагогического творчества .....	
Ю.А. Гусев. К вопросу о природе творчества .....	
В.П. Старжинский. Образование в культуротворческом измерении (конструктивно-методологический подход) .....	
Н.В. Денисюк. Развитие творческого мышления: анализ подходов .....	
Е.И. Бараева. Теоретические основания определения креативности .....	
А. А. Глинский. Самообразование как фактор творческого развития учителя .....	
Т.Л. Ойстрах-Демидова. Генезис детского художественного творчества и его влияние на становление личности ребенка .....	
Е.И. Бараева. Проблема готовности педагога к работе с одаренными детьми (реферат). .....	
В.Н. Наумчик. Феномен творчества: альтернативный взгляд .....	
Т.М. Тузова, Е.А. Алексеева. Становление субъекта ответственности как жизненное творчество .....	
И.М. Шумская. Женская креативность: маргинальность или новый социокультурный феномен? .....	
Раздел II. Методы и формы педагогического творчества .....	
В.В. Позняков. Анализ конкретных ситуаций (пропедевтический аспект) ...	
В.В. Позняков. Ситуационный анализ в творческом развитии педагога .....	
В.В. Макоско, И.Д. Рукавишников. Бинарные методы в системе методов обучения и воспитания студентов. ....	
В.В. Макоско. Модерация как инновационная форма организации обучения слушателей ИПК .....	
В.И. Пирожникова, Т.И. Врублевская. Технология модерации в учебно- воспитательном процессе. ....	
О.В. Гасова. Учебный диалог в техническом вузе. ....	
Т.В. Дементьева. Активные методы в повышении квалификации специалистов (на примере обучения английскому языку) .....	
А.Э. Саликов. Культурно-воспитательная среда как пространство сотворчества (социально-профилактический аспект) .....	
Е.В. Кохновская. Сотворчество в этнокультурном воспитании. ....	
Н.Н. Захожая. Эффективное общение как предпосылка творческого развития учащихся. ....	
А.Э. Саликов. Социально-профилактическая работа в высшей школе: принципы и основные направления. ....	
Педагог как субъект сотворческой деятельности (вместо заключения) .....	
Сведения об авторах. ....	

## Введение

Перед читателем второй выпуск сборника «Воспитание в сотворчестве». Он посвящен теоретическим, методологическим и методическим проблемам педагогического творчества. Круг вопросов, к которым обращаются авторы, весьма широк: природа творчества, образование как культуротворческое явление, признаки творческой одаренности и подходы к ее диагностированию, ответственность субъекта творческой деятельности в современной цивилизации и др. Авторы сборника едины в том понимании что современный ритм и содержание профессиональной деятельности предполагают творческое развитие специалиста, в какой бы сфере он не работал. Подготовка и профессиональное развитие такого специалиста находится в контексте перехода страны на инновационную модель развития, с необходимостью предполагающей изменения в формах и методах образовательного процесса. Особая миссия здесь принадлежит педагогам. Они призваны формировать такие воспитательные условия, которые способствовали бы раскрытию творческих возможностей и педагога, и учащегося (студента).

Актуальность предложенных в сборнике материалов проистекает из важности организации воспитательной работы на основе креативных принципов творческого сотрудничества педагога и учащегося. Это позволяет вовлечь учащихся в активные формы деятельности, превратить каждого из них в субъекта собственного развития. В осуществлении такого диалога педагог встречается с рядом трудностей и противоречий. Как показывают исследования, педагогу не всегда удается занять позицию сотрудничества, предполагающую особое, сотворческое отношение к процессу воспитания, начиная с определения форм и методов и завершая анализом и рефлексией полученных результатов.

Ориентация на творческое развитие и педагога, и учащегося отвечает актуальной потребности формирования специалиста, способного работать со сложными объектами и осуществлять креативно содержательные деятельности. В практико-методическом плане это получает выражение в использовании активных методов, призванных выявлять и развивать творческие способности учащихся, делать их соучастниками единого творческого процесса по решению конкретных проблем, включающие и задачи собственного развития.

Изменяются и содержательные параметры воспитания. Гражданственность, патриотизм, социально значимая трудовая деятельность, забота о собственном здоровье, укрепление семьи – эти и другие приоритеты обретают характер не только личностной значимости, но и исполнения общественного долга. Не зря говорят: «Здоровый человек – здоровая нация».

Участники сборника представляют различные категории научных работников, активно занимающихся преподавательской работой. Они работают в различных типах образовательных учреждений. В сборнике представлены и аспиранты. Они пробуют свои силы в определении и анализе теоретических оснований творчества с явной проекцией на педагогическую деятельность. Так что проблемы воспитания современной школы авторы знают не понаслышке. Их научно-творческие интересы достаточно разнообразны. Это обуславливает одну из особенностей публикации: проблемы творчества в воспитании рассматриваются с различных позиций - философских, собственно теории

творчества, педагогики, методологии и методики воспитания, культурологи, практики организации воспитательного процесса в сотворческой, культурно обогащенной среде. Таким образом, по содержанию сборник носит междисциплинарный характер. В логическом отношении его материалы выстроены следующим образом: теоретические проблемы педагогического творчества получают более конкретное наполнение в методах воспитательной деятельности. Затем раскрываются формы организации воспитательной работы.

Ряд статей написаны в стиле представления теоретического категориального знания. Раскрывая взаимосвязи между теорией, методологией и методикой творчества, авторы широко используют такие фундаментальные понятия, как «креативность», «одаренность», «творческая деятельность», «культурно обогащенная среда», «культурно-воспитательное пространство», «жизнетворчество», «культуротворчество» и ряд других. Категории по определению выражают наиболее существенные связи, отношения вещей, свойств, явлений, процессов. Поэтому при организации практической воспитательной работы не последнюю роль играет осознание педагогом (куратором, например) тех реалий воспитательного взаимодействия, которые «схватываются» в ключевых понятиях. В реальной воспитательной практике они ориентируют субъекта на построение таких моделей, которые отвечали бы категориальному содержанию сотворчества и диалога во взаимодействии с учащимися.

Читатель познакомится с различными точками зрения на природу творчества и его место в социокультурном и цивилизационном развитии. В некоторой степени неожиданно встретились две оценки творчества. Исходная идея, развиваемая профессором Ю.А. Гусевым, основывается на естественной предрасположенности человека к творчеству, в котором он раскрывает свою созидательную сущность и самого себя как творца. Неожиданный аспект творческой деятельности освещает профессор В.Н. Наумчик, высказывающий обоснованные опасения относительно неумной творческой энергии современного человека, забывающего нередко о разрушительных последствиях такой активности. Как бы ответом на сомнения автора становится статья Т.М. профессора Тузовой и доцента Е.А. Алексеевой «Становление субъекта ответственности как жизненное творчество». Нужен нравственный критерий, утверждают авторы. В противном случае человек уничтожит условия собственного существования. Анализ современного образования с позиций культуротворчества в статье профессора В.П. Старжинского придает новый ракурс педагогическому творчеству. Авторы отдают себе отчет в принципиальной важности решения проблемы педагогического творчества как на уровне управленческом – создание условий для творческого развития педагога, - так и в плане личностно-профессионального развития педагога как творческой индивидуальности.

Особое место в занимает фигура педагога. В своей профессиональной деятельности он осуществляет два подхода. Во-первых, современный воспитательный процесс нельзя осуществлять в отрыве от достижений современной науки, в частности, педагогики, психологии, философии, культурологии и др. Во-вторых, становится все более очевидным, что педагог должен уметь организовать сотворческий, диалогический процесс. Сопрягая

между собой научный (сциентистский) подход и диалогический (гуманитарный), педагог осуществляет системное педагогическое воздействие опосредованно, т.е. формируя особые культурно обогащенные пространства воспитания.

Привлекает внимание концептуальная статья А.А. Глинского, посвященная роли самообразования в творческом развитии педагога. Творческое развитие педагога автор обоснованно связывает с необходимостью самообразованию. Потребность в самообразовании уже характеризует учителя как неординарную личность, рассматривающую себя в особом качестве креативной индивидуальности. Автор исходит из положения о необходимости личностно-профессионального развития педагога и предлагает читателю широкий спектр возможностей такого роста через систему методической работы и самообразования.

Составители научного сборника стремились к тому, чтобы педагог получил полезный теоретический и практический материал, позволяющий ему системно подходить к воспитательному процессу и конструктивно влиять на него. По такому принципу построено содержание практически всех статей: теоретическое содержание получает адекватное продолжение в выявлении его методических возможностей. Далее практико-методический подход получает дополнение в технологической организации воспитательного процесса. Важно, чтобы, опираясь на теоретические основы, педагог сумел построить практическую модель воспитания, сконструировать реальные условия для творческого развития учащегося. Таким образом, попутно нами решалась важная задача: обратить внимание на то, как работает теория на практике и как практика воспитательной работы может обогатить педагогическую теорию.

Поэтому в отличие от предыдущего выпуска в настоящем издании значительное место уделено методологическим условиям творческого развития педагога. Ему важно овладеть базовыми методологическими знаниями умениями, чтобы продуктивно анализировать собственный профессиональный опыт и таким образом приобретать умения в работе со сложными видами деятельности и образовательными объектами. Базовой единицей в таком развитии выступает анализ ситуаций, их моделирование и конструирование. В статьях, посвященных ситуационному анализу, читатель найдет практические рекомендации по культуре практикосодержательной методологии работы с ситуациями от их анализа до конструирования и рефлексии.

В частности, внимание читателя привлекут две статьи, встретившиеся под обложкой сборника: «Модерация как инновационная форма организации обучения слушателей ИПК» В.В. Макоско и статья В.И. Пирожниковой и Т.И. Врублевской «Технология модерации в учебно-воспитательном процессе в вузе». Они взаимодополняют друг друга, представляя, на наш взгляд, удачную демонстрацию того, как можно сочетать теоретический ракурс описания метода и возможности его практического применения.

К области использования современных приемов учебного диалога будут полезны статьи О.В. Гасовой и Т.В. Дементьевой. Читатель найдет в них не только специальные размышления и технологию построения интерактивного сотрудничества педагога и студента (слушателя). Не менее важным является представленная в статьях методика формирования диалогического взаимодействия, что выходит за пределы ее узкодисциплинарного понимания и

применения. Принципы построения диалога в учебной и воспитательной ситуации будут полезны как педагогу-преподавателю, так и педагогу-воспитателю.

Особе место занимает проблема формирования культурно-развивающего пространства. Актуальность, теоретическая значимость и практическая необходимость разработки этой темы возрастают. В таком контексте привлечет внимание читателя и раздел, посвященный формам воспитательной работы. Он познакомит педагога с широкой панорамой форм воспитательной работы. Многие из них имеют социально-профилактическую направленность, упреждающую асоциальные отклонения. Здесь выделяются статьи А.Э. Саликова. Их основная идея состоит в том, что формирование культурно-обогащенной воспитательной среды позволит исправить существующие и предупредить возможные факты асоциального поведения студентов и молодежи. Особое место занимает здесь педагогическое руководство творческим развитием молодого человека. Как в предыдущем выпуске, так и в настоящем значительное внимание уделено культуре педагога как субъекта сотворческой деятельности. Авторы не без оснований считают, что, воспитывая других, педагог личностно и профессионально развивает себя. Не исключено, что в последующих выпусках сборника составители специально посвятят один из номеров формированию культурно развивающей воспитательной среды в условиях современного образовательного учреждения.

Тематика статей организована таким образом, что их можно положить в основание комплекса научных практикоориентированных семинаров по проблеме сотворческого воспитания в конкретном образовательном учреждении. В частности, по материалам сборника можно подготовить цикл практических занятий по теме «Теория и методы сотворческой воспитательной работы в молодежной среде».

Несколько слов о научном редактировании. Мы очень бережно относились к содержанию статей и форме его подачи каждым автором. Будучи по некоторым позициям несогласными с ними (например, в отождествлении креативности и одаренности), мы, тем не менее, предлагаем материалы на суд читателя. Пусть он сам определится в отношении к содержанию и если оно будет ему полезно в его практической или профессиональной работе, - это уже немало.

Темы статей, содержание рассматриваемых проблем, подходы к их разрешению связаны внутренним единством: необходимостью более тесного сопряжения теории, методологии творчества и практического опыта воспитания. Здесь возможно обоюдное встречное движение: теоретико-методологические проблемы необходимо переложить на язык практического опыта или научной практикоориентированной методики, а практический опыт важно описать на языке теоретических положений и научных категорий. Такое единство теории и практики присутствует во всех публикациях. Читателю важно выявить эту взаимосвязь и применить в своей сфере профессиональной деятельности.

Полагаем, что это налагает на читателя труд диалогического, сотворческого прочтения текстов. Идти здесь можно как от теории, так и от практики воспитательного процесса. Заметим, что в теоретико-методологической части сборника содержатся алгоритмы творческой деятельности, которые вполне, в зависимости от решаемых конкретных задач, можно использовать в практической



работе. Если читатель предпочтет начинать чтение с методов воспитательной работы, т.е. с практической части, то он неизбежно столкнется с необходимостью использования их в режиме взаимодополнительности.

Неторопливое, вдумчивое чтение поможет читателю выявить особенности и источники творческого развития, будет способствовать осмыслению и решению проблем профессионально-педагогической деятельности. Педагог. Специалист по работе с молодежью найдут в издании полезный теоретический и практико-методический материал, который позволит им интересно и содержательно построить воспитательный процесс.

*Л.С. Кожуховская, В.В. Позняков*

**Раздел I.**  
**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**  
**ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА**

**Ю.А. Гусев**

## **К ВОПРОСУ О ПРИРОДЕ ТВОРЧЕСТВА**

Начиная с ранних трактатов, посвященных изучению природы творчества, мыслители отмечали иррациональные, непостижимые механизмы этого процесса, невозможность выявления закономерностей, в соответствии с которыми осуществляется творческий акт.

Фиксация непроговариваемых, нерациональных сторон творческого акта как бы сама собой снимала вопрос о выявлении неких формул и алгоритмов в творчестве. Творчество есть создание того, что ещё не существовало. В этом смысле любой творческий акт не может быть измерен критериями, сложившимися в культуре до него. Творческий акт никогда не детерминирован извне. Вместе с тем, он не может быть полностью сведён только к реализации «чувства формы», живущего в душе творца.

Все формы творческой активности создателя в конечном счете подчинены целям одного типа - созданию чего-то, предвосхищению возможных действий, которые призваны привести к этому результату. Мотивация деятельности творца выступает как сложная динамическая саморегулируемая система. Достижению этих целей способствует, с одной стороны, направленная деятельность создателя (определение формы, свойств, сроков создания т.д.). С другой стороны, едва ли не большее значение в подготовке и осуществлении творческого акта у художника приобретает непроизвольная активность. Этот скрытый от глаз, во многом хаотический и спонтанный процесс вместе с тем не может быть оценён как нецелесообразный, выпадающий из сферы мотивации творчества. Спонтанной активности создателя всегда присуща определенная интенция, то есть своего рода намерение, вписанное в природу самого творца, несущее на себе отпечаток особой окрашенности его таланта.

Мотивы творчества по существу не наблюдаемы. Мотив в этом случае можно описать через такие понятия, как потребность, побуждение, склонность, влечение и т.д. Отсюда следует, что творческий процесс оказывается мотивированным даже в тех случаях, когда не сопровождается сознательным намерением создателя. Уже внутри творческой интенции живёт нечто, что запускает творчество в действие, направляет, регулирует и доводит его до конца.

Интенция как особая направленность сознания на предмет позволяет видеть, что в творце живет некая предзаданность; творец ощущает себя в атмосфере данного творения ещё до его создания.

Хрупкое балансирование между интенцией собственного сознания и той мерой, которую диктует природа самого предмета - таков механизм объясняющий взаимодействие в каждый момент внутри создателя как сознательных усилий, так и непроизвольной активности. Процесс творчества, следовательно, обнаруживает двойную ориентацию: отбор тем и способов их претворения со стороны автора и одновременно отбор материала, определяемого спецификой самих фактов и тем. Интенциальность творческого сознания автора позволяет ему смотреть на себя как на своеобразный словарь, в котором уже предуготовлены главные темы и ведущие способы их претворения.

Беспристрастный анализ любого творческого акта показывает, что процесс этот далеко не только спонтанный. В какой бы мере человек, осенённый талантом, не полагался на силы извне, ему необходимо мастерство, то есть

овладение ремеслом, умение точно выбирать среди множества путей свой единственный, терпеливо возвращать в себе установку на творчество. Творец принуждён в созидательном акте максимально концентрировать себя. Требуется жестокая самодисциплина, чтобы добиваться концентрации, синтеза, гармонии, чтобы удержать установку на целесообразность действий. Взаимодействие двух линий - спонтанности и контролирующего самосознания — необходимое условие деятельности творцов.

Дополнительные наблюдения и объяснения процессов творческого акта предполагает современная естественнонаучная психология, в частности те экспериментальные разработки, которые ведутся в сфере нейродинамики творческой деятельности. Имеются ли физиологические основы, позволяющие говорить о предрасположенности человека к творчеству, умению созидать нечто новое? Ряд исследователей на этот вопрос отвечают отрицательно. В работах других можно встретить наблюдения о некоторых особенностях строения мозга творческих людей (значительное развитие височных извилин мозга, поперечной извилины, в некоторых случаях - лобных долей мозга).

Проводимые экспериментальные исследования, основанные на методе электропунктуры, показывают связь электрических свойств биологически активных точек с биологическим полем человека, с особенностями его психической деятельности, в частности с такими высшими мыслительными процессами, как построение модели объектов, установление связей между объектами, общение. Понятие биологического поля позволяет продвинуться в анализе природы того волнового способа кодирования информации о внешнем мире, с помощью которого оказывается возможным адекватное отображение объектов.

Основой всех видов труда и творчества человека являются внутренние информационные мозговые модели. Наши модели объектов окружающего мира не есть просто мертвые копии этих объектов, подобно, например, их фотографиям или отражениям в зеркале. Специфической особенностью является то, что они живые. А это означает, что та материя, из которой они создаются, есть живая материя. Один и тот же объект отображается разными людьми по-разному, находит различную жизнь в их психике. Это удивительное свойство называется субъективным переживанием. Следовательно, у каждого человека изначально заложен определенный потенциал творчества.

В зависимости от развитости различных частей мозга человек обладает теми или иными способностями. Например, за важнейшую интеллектуальную функцию отвечают нейроны, находящиеся на стыке височной, затылочной и теменной области коры. Лобные доли обеспечивают функцию общей регуляции поведения. Именно в клетках этих долей формируется цель и осуществляется управление всей совокупностью действий, позволяющих достигнуть этой цели. Лобные доли отвечают за уровень развития личности. Клетки этой области обеспечивают собственно творческую активность личности.

Было установлено, что для коры больших полушарий, как и для других отделов мозга, характерно многослойное клеточное строение, причем оказалось, что в различных районах коры имеется разное соотношение клеточных слоев, состоящих из различных разновидностей клеток. Составленная на основе таких исследований карта коры больших полушарий оказалась одновременно картой

различных психических функций. Из анализа работы мозга можно сделать вывод о том, что различные психологические функции связаны с определёнными анатомическими мозговыми структурами. Так, известно, что мозг обеспечивает моделирование окружающего мира с помощью работы миллиардов нервных клеток - нейронов. Нейрон состоит из тела клетки, коротких древовидных отростков (дендритов), по которым в клетку поступают импульсы, и длинного отростка (аксона), по которому информация идёт от клетки.

Здесь необходимо подчеркнуть, что те информационные процессы, которые осуществляются на основе работы нервных клеток и которые носят название психических, самыми тесным образом связаны с биоинформационными процессами в обычных соматических клетках, иначе говоря, с информационной службой обычных клеток. Различие состоит лишь в том, что исходная информация в работе нервных клеток поступает не из генетических структур, как в обычных клетках, а из внешнего мира. Общность контуров информационных систем соматической и нервной клеток свидетельствует о том, что психика не привнесена в живые системы извне, а является специализацией и модификацией информационных систем, изначально характерных для жизни.

Как известно, все процессы нервной деятельности основываются на механизмах возбуждения и торможения. Разная конфигурация этих механизмов обуславливает разные типы темпераментов. Механизмы возбуждения и торможения лежат в основе формирования и завязывания рефлекторных связей, фактически выступающих инструментом профессиональных умений, навыков, приёмов творческой деятельности. Соотношение сил возбуждения и торможения определяет успешность осуществления творческого акта. Их дисбаланс даже у одного человека в разное время приводит к тому, что творческий акт осуществляется в разных темпах, с разной интенсивностью.

Продуктивность творческого процесса зависит, с одной стороны, от умения достигать сильного возбуждения, ведущего к быстрому образованию рефлекторных связей; с другой - от упорядоченного действия механизмов торможения, закрепляющих складывающуюся канву, позволяющих соразмерить часть и целое, создавать завершённый фрагмент или произведение в целом.

Оптимальным для творчества является такое состояние, когда и возбуждение и торможение выступают как равнозначные величины. Субъективно такое состояние оценивается как наилучшее для творческой деятельности: появляется возможность сосредоточиться на главном, отстранить ненужные мысли и чувства. Для того чтобы родился предмет, необходима длительная поддержка возбуждения, то есть наличие так называемой творческой доминанты. Физиологическая доминанта выступает как очаг стационарного возбуждения. Доминанта есть результат наличия в структурах мозга прочных, образовавшихся в течение жизни связей, которые, находясь обычно в притушенном состоянии, ярко вспыхивают при определённых условиях.

Энергия постоянно воспроизводимой доминанты поддерживает творческий тонус. Вот почему систематическая творческая работа, даже начатая с большим усилием, может привести в деятельное состояние весь творческий аппарат. В случае больших перерывов требуется значительный толчок извне, ибо укрепившееся торможение внутри мозга не сразу даёт побороть себя возбуждению. Особая проблема психологии творчества - проблема изношенности

и истощённости психики в результате продолжительных творческих усилий. Главное состоит в умении рассчитывать свои силы и дозировать напряжение.

Процесс завязывания прочных рефлекторных связей пролагает знакомые пути, которые проявляются в почти автоматическом владении некоторыми приёмами творческого процесса. Со временем эти приёмы костенеют. У каждого творца можно обнаружить такого рода стереотипные способы решения проблемы. Здесь важно, чтобы сила новых творческих актов позволяла постоянно разрушать и менять эти стереотипы.

Считается, что процесс творчества является сугубо индивидуальным. Но многолетние исследования процесса создания чего-либо нового позволили выработать общую схему творчества. У каждого автора они несколько отличаются, но суть от этого не меняется. Приведем модель А. Осборна:

- 1) ориентация - определение проблемы;
- 2) подготовка - сбор относящейся к делу информации;
- 3) анализ - классификация собранного материала;
- 4) формирование идеи - сбор разных вариантов идей;
- 5) инкубация - выжидание, во время которого приходит озарение;
- 6) синтез - разработка решения;
- 7) оценка - рассмотрение полученных идей.

Я.А. Пономарев выделяет четыре фазы творческого процесса:

1) произвольный логический поиск - сознательная работа в разных направлениях, подготовка, особое деятельное состояние, предпосылка для интуитивного проблеска новой идеи;

2) интуитивное решение как озарение, инсайт; осознается только результат решения, но не способ; это бессознательная работа над проблемой, инкубация направляющей идеи;

3) вербализация интуитивного решения - вдохновение, переход бессознательного в сознание вначале в виде гипотезы, принципа, замысла, то есть сознание принимает идею решения;

4) формализация вербализованного решения и придание найденному решению логической завершенности; сознательная работа по развитию идеи, её окончательное оформление и проверка.

Природа феномена творчества волновала человечество с древних времён. Изучение данной проблемы осуществлялось по разным направлениям - от теоретизированных, «мыслительных», философских исследований психологии творца и природы самого акта творчества до естественнонаучных экспериментов, фиксирующих изменения и закономерности физиологических процессов, происходящих в коре головного мозга при акте мышления и, особенно, решения новых задач.

На сегодняшний день наиболее актуальной является проблема целенаправленного управления творческими способностями личности. Результаты исследований психологии, педагогики, медицины позволили прийти к выводу, что творческие способности личности можно и нужно развивать и стимулировать.

#### Литература

1. Алан, Д. Формы, трансформации и креативный процесс / Д. Алан // Вестник Московского Университетата. - Серия 7. Философия. - 1999. -

- № 4.
2. Брэтон, Ф., Пру, С. Выбух камунікацый / Ф. Брэтон, С. Пру. – Мінск, 1995.
  3. Вишнякова, Н.Ф. Креативная психопедагогика / Н.Ф. Вишнякова. - Минск, 1995.
  4. Гнатко, Н.М. Проблема креативности и явления подражания / Н.М. Гнатко. - М., 1994.
  5. Дубров, А.П., Пушкин, В.Н. Парапсихология и современное естествознание / А.П. Дубров, В.Н. Пушкин. - М.: СП «Соваминко», 1989.
  6. Мамыкин, И.П, Бороздина, Г.В. Креативность как ресурс творчества / И.П. Мамыкин, Г.В. Бороздина // Проблемы развития национальной экономики. – Минск, 1993.
  7. Ученова, В., Старуш, М. «Философский камешек» рекламного творчества / В. Ученова, М. Старуш. - М.: «Максима», 1996.

**В.П. Старжинский**  
**ОБРАЗОВАНИЕ В КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКОМ ИЗМЕРЕНИИ**  
**(конструктивно-методологический подход)**

Культурологическая парадигма образования основана, прежде всего, на ценностной переориентации образования с науки на всю культуру в целом. Познавательный процесс является основой образовательного, однако рассматривается как социокультурный феномен. Для образовательной деятельности это означает введение критериев оценки, связанных не только со знанием, но и с культурой. Культурологическая парадигма в образовании позволяет рассматривать образование и как передачу знаний, умений, навыков, и как развитие, создание и обеспечение систем общения и коммуникаций, способов бытия человека в социуме, условий для творческой самореализации индивида.

Принципиальным является конструктивное следствие культурологического подхода: школа и учитель проектируют и конструируют педагогически целесообразную образовательную среду для творческой конструктивной деятельности ученика в его индивидуальном развитии и в пространстве культуры. В этом случае образовательный процесс не будет отчужденным от субъекта учения, поскольку его не «учат», а создают среду для развития.

В классической парадигме оценка образовательного процесса основывалась прежде всего на результативности обучения, в которой выделяются теоретико-познавательные результаты, выражающие степень обученности, подготовленности к чему-либо. Культурологический подход в основе критерия образовательных процессов содержит различные меры развития ученика в процессе продуктивной творческой деятельности. При этом выделяют продукцию самодеятельности учащегося в виде творческих достижений.

Деятельность учителя, школы в целом заключается в управлении образованием как управлении проектами, которые включают в себя определение желаемых результатов, расчет необходимых ресурсов, организацию собственно управления, контроль результатов. На определенном этапе фиксируется уровень сформированности процесса самообучения и развития в пространстве культуры.

Образование является культурным процессом, если оно обеспечивает все виды и формы бытия ученика как субъекта творческой деятельности.

Сущность культурологического подхода можно раскрыть, анализируя понятие «пайдейя», которое введено древнегреческими философами в V в. до н.э. Пайдейя означает образование человека через овладение культурой и, прежде всего, универсальным знанием и добродетелями, которые составляют сущность бытия человека. Причем связь знания и добродетели - необходимое условие воспитания как основы образования человека. Согласно Платону, высокая мораль составляет не только личностный смысл, но и основу могущества государства, и наоборот, упадок государства сопровождается упадком моральных и религиозных основ.

Существует много причин утраты культурологического смысла образования и развития его на знаниевой основе. Технократизм и дегуманизация личности, которые сопровождают общий кризис цивилизации, на повестку дня выдвинули гуманизацию образования, возвращение ему подлинного «человеческого смысла». Не случайно идея древних греков оказалась вновь востребованной. XX Всемирный философский конгресс (1998 г. Бостон, США) был посвящен теме: «Paideia: роль философии в воспитании человечества». Проблемное поле конгресса включало в себя темы: «Образование и культура», «Образование и самообразование», «Образование человека и будущее человечества», «Философия, культура, человек».

В современной эдукологии и философии образования разрабатывается *проектно-конструктивный подход к решению проблемы создания культурологической парадигмы*, который основывается на конструктивной методологии как основе проектирования и синтезирует теорию и практику в виде построения концептуальной и инструментальной моделей [1]. Отметим, что, создавая концептуальную модель образования, следует *описать основные понятия*, которые составляют основу не только теории образования, но и практики образования личности в культуре посредством творчества. Предлагаем концептуальную *модель культурологической парадигмы образования* посредством описания ее свойств с помощью понятий: культура, креативность, творчество, образ культуры, наука с позиций культуры, культуры в научном дискурсе, культура и личность, механизмы усвоения культуры, принципы разработки культурологической парадигмы. При этом данные понятия рассматриваются не сами по себе, а в проблемном поле, связанном с преодолением знаниевой и формулировкой принципов построения культурологической парадигмы.

**Проблемность и вопрошание в культуре.** Традиционный взгляд на культуру по отношению к образованию заключается в рассмотрении ее как совокупности нормативов социальной практики. Данное понимание культуры основывается на натуралистическом стиле мышления, который экстраполирует закономерности природного мира на мир социально-культурный. Чтобы избежать методологической вульгаризации, в литературе (Кудрявцев В.Т. и др.) предлагается гуманитарная модель культуры для объяснения феноменов образования в виде *«универсума творческих способностей человека»*. Данный универсум представляет собой совокупный опыт творческой деятельности, «взятый в его всеобщих исторически развивающихся формах». Причем, в предметах культуры фиксируется не просто конструктивная идея и средства ее



реализации, но и порождающая их проблема, в процессе разрешения которой возникает способ производства данного предмета, а так же действий с ним.

Для построения креативной познавательной модели принципиально важно рассматривать *проблемность как имплицитное содержание культуры*. С помощью такого подхода к пониманию культуры можно построить конструктивное, инструментальное ее определение как источника (условия) происхождения и развития творческих способностей человека в виде процесса погружения в ее проблемное поле. Авторы справедливо утверждают, что логика такого погружения может быть основанием проектирования любой формы деятельности ребенка [см. 2]. Другими словами, культура для ученика выступает не как совокупность знаний, умений и навыков, а как *система проблемно-творческих задач*. В этой связи возникает понимание проблематизации как способа конструирования зоны ближайшего развития, которую задает взрослый. Таким образом, достигается самодетерминация целостного способа бытия ученика, его творческое развитие.

**Культура и творчество.** Понятия, составляющие концептуальный базис (модель) культурологической парадигмы, являются не только концептуальными формами, но имеют некоторый операциональный смысл (Деминг), выяснение которого помогает понять смысл новаций в образовании и личности. Следует заметить, что *творчество является центральной идеей культурологической парадигмы*, поэтому ее сущностью будет культуротворчество.

В своем анализе мы будем опираться на идеи, изложенные в работе Н.Н. Вересова [см. 3]. Следует сразу сказать, что существует различные понимания культуры, творчества, личности и образования. При создании концептуальной модели культуротворческого образования следует описать два состояния – сущее и должное. Сущее – это знаниевая модель образования, где под культурой понимались в основном её материальные формы (результат человеческой деятельности). Смыслы и ценности, хотя и составляли основное содержание культуры как процесса деятельности, понимались также статично, вне динамики. Смыслы относились к психологическим структурам, ценности находились вне человека и лишь проявлялись в отношении к человеку. Творческая деятельность в знаниевой парадигме относилась лишь к сфере решения интеллектуальных задач нестандартными способами, либо к сфере изобразительного искусства. И, наконец, духовное сводилось в основном к сознанию, а развитие личности к формированию мышления. Культуротворческая парадигма приводит к новому пониманию, видению, переосмыслению концептуального базиса, который может служить обоснованием инструментальной модели. Естественно, что переформулирование концептуального базиса образования связано с переосмыслением фундаментального понятия культуры. Как известно, культура содержит нормативный аспект в виде правил поведения, запретов и норм. Формирование личности, соответствующей определенным социальным образцам, составляло основу социализации, которая вместе с профессиональной подготовкой определяло цель образования как социального института.

Другое понимание культуры связано с понятием самореализации личности, ценностным самоопределением. Такой подход открывает возможность *личностного развития в системе образования*. И дело остается «за малым» - создавать реальные условия для самореализации личности.

Обратимся к деятельностному пониманию культуры, в котором последняя выступает как система обобщенных способов деятельности, объективированных во внешней предметной среде. На языке психологии, система способов деятельности выступает как совокупность предметных значений (знаков), которые существуют как надличностная реальность. Ученик в процессе образования овладевает этими способами деятельности, становится субъектом деятельности, т.е. сознательным индивидом. Данное объяснение основывается на положении о том, что сознание есть внутренний план деятельности. Однако, по справедливому мнению Н.Н. Вересова, такое понимание культуры является лишь способом формирования интеллекта, «теоретического отношения к действительности», оно оставляет за скобками становление личностного отношения к миру и в первую очередь нравственно-смыслового.

Мы подошли к главной новации в понимании *культуры как базиса образования*. Культура представляет собой систему объективных ценностей и смыслов, усвоение которых не элиминирует такое лично-нравственное качество как совесть. Другими словами культура – это система объективных культурных смыслов, представленных в духовных ценностях человечества. Ценностно-аксиологический образ культуры позволяет понять диалог личности и культуры как смысловое общение.

Обратимся теперь ко второму формообразующему элементу культуротворческой парадигмы образования: *понятию и идее творчества*. Ограниченность понимания творчества, по мнению Н.Н.Вересова заключалась в сведении его к понятию креативности. Креативность понималась как способность находить нестандартное решение интеллектуальных задач. И опять же все ограничивалось рамками интеллектуального развития. Между тем культурологическое понимание творчества связано с расширением сферы действия данного процесса на все виды освоения человеком мира, а не только на интеллектуальное познание. Самообразование – это творческий процесс в смысле самодеятельности, создающей, творящей себя. Причем этот процесс опосредован применением обобщенных способов деятельности для решения конкретных проблем бытия.

Итак, новый образ культуры и творчества как базисных понятий *культуротворческой парадигмы образования* позволяет создать основы ее концептуальной модели.

**Образ культуры.** Для понимания образа культуры необходимо обратиться к проблеме культуротворчества с позиции аксиологии. Культуротворчество нельзя рассматривать в «чистом виде», без учета интересов субъекта, т.к. в культуре ценностный подход построен фактически на интересе. С одной стороны человек должен соответствовать образцу, творить по законам науки, красоты, морали, общечеловеческих ценностей. Причем данные образцы носят абстрактный характер, основаны на родовой сущности человека. С другой стороны - конкретные образцы поведения и деятельности зачастую противоречат абстрактным добродетелям Выгода, психологический комфорт искажают культурные образцы. Философы изобрели еще одно решение: постмодернистское культуротворчество - вне образцов, постмодернистский произвол. Налицо вечная проблема: выбор между грешным деянием и вечными, не преходящими ценностями, утверждение добра через духовность, «добро без кулаков».

Интерес представляет оценочный подход к культуре, где культурные феномены оцениваются с позиций смысла и направленности человеческой деятельности в целом. Мы опять сталкиваемся с европоцентризмом, в котором европейская культура с ее интеллектуальным дискурсом как преобладающим является высшим достижением духовного развития человечества и, в этом смысле, образцом культуротворчества. Неклассическая философия, которая строится на рефлексии культуры, а не только науки, показывает равноценность различных культур. Данный принцип культурной релятивности привел к утрате единого критерия, крушению единой модели культурного развития человечества и пониманию истории как конгломерата различных культур, проживающих собственные циклы развития (В.М. Межуев) [4]. *Новый образ культуры порождает новый образ человека как ее творца.*

Современная культура порождает внутри себя новые типы культурного взаимодействия: общения, диалога культур, понимания плюрализма как многомерности моделей культурного бытия человека, переход от рационально-телеологических схем решения проблем к культурно-интегративным, где рефлексивная позиция как определяющая направлена на понимание смыслов бытия в своей культуре,

«Живая» культура – это культуроосвоение в виде собственного культуротворчества индивида. Однако объективистский, наукоцентрированный дискурс в культуре приводит к понятию универсалий культуры, которые являются для образования базовыми компонентами культуры. Вместе с тем, образование как культуротворчество, хотя и опирается на логико-историческую реконструкцию культуры, к ней не может быть сведено, и предполагает право индивида на свободный творческий поиск, не детерминированный универсалиями культуры, а *собственными интенциями личностного развития*. Представления о типах культурного сознания, не имеющих общих универсалий и не сводимых друг к другу, подтверждают этот вывод.

Культура носит инструментальный характер, ибо является средством приспособления человека к природе. Холистский принцип исходит из понимания культуры как единого целостного организма, подверженного эволюции. Концепция культурно-исторических типов отрицает холистскую установку. Согласно этой концепции, культурная модель мира строится на универсалиях культуры, задающих систему координат, через которую осуществляется «видение» и осознание мира, построение его образов (А.Я. Гуревич). Причем эта модель мира не осознается ребенком и взрослым человеком, т.к. впитывается через язык общения, искусства, науку, религию и т.д. Культура выступает как социальное и семиотическое условие интеллектуального дискурса. В когнитивной психологии существуют базовые компоненты культуры личности типа «образ тела», «роль», «Я», «Другой», «картина мира», «план» и др., которые являются реперными точками в построении онтологии как репрезентации действительности. Основываясь на данной личностно-объектной (инвариантной) онтологии, субъект действует в мире культуры: осуществляет выбор, принимает решения, т.е. ориентируется в мире.

**Сопряжение моделей науки и культуры.** Культурологическая модель образования основана, прежде всего, на ценностной переориентации образовательной модели с науки на всю культуру в целом. Другими словами,

познавательный процесс является основой образовательного, однако рассматривается как социокультурный феномен. Следовательно, наряду со знаниевым, когнитивным, познание человеком мира включает в себя культурно-исторический, коммуникативный, социально-психологический и лингвистический элементы.

Коммуникации представляют собой систему различных intersубъективных, межличностных, формальных и неформальных, устных и письменных связей и отношений. В процессе общения происходит социализация человека, его социокультурное становление через усвоение базовых компонентов культуры (общение как трансляция социокультурного опыта).

Выделяют следующие *типы общения*, которые являются рефлексиями коммуникаций: текст как формальная коммуникация в смысле оформления знания в виде объективированной системы; применение унифицированного языка, принятого в данном обществе, а также стандартов и конвенций; передача системы предпосылочного знания в виде мировоззренческих и методологических установок; передача неявного знания в виде парадигм и способов решения проблемы, научной традиции, способов видения, не выраженных в научных текстах; передача диалогических «коммуникативных форм» познания типа аргументации, обоснования, объяснения, которые направлены лично участнику общения.

Культура - это все, что создано человеком в отличие от природы (природы), т.е. того, что для верующего человека создано богом, или существует само по себе согласно законам естествознания. «Человек – мир – культура» - это единое нерасчлененное пространство. Как достигается новое понимание культуры?

Культура - это результат творческой, продуктивной деятельности творцов (изобретателей, художников, философов), которые воплотили свои идеи, замыслы, волю, желания. Смыслы (идеи), ценности, цели творцов застыли в различных культурных формах. Язык составляет основание культуры как знаковой системы. Это означает, что произошло отчуждение результатов труда от творцов. *Образование* - процесс обратный: *присвоение культуры* через выявление (экспликацию) смыслов ценностей и целей в предметах культуры, через культуротворчество. Культура- это неорганическое тело цивилизации, которое является результатом опредмечивания, овещнения духа. Усвоение культуры – это:

- 
- творческий процесс;
  - не только знания, умения и навыки, но и усилия, воля, страдания, надежды, разочарования;
  - управляемый процесс посредством конструирования педагогически окультуренной среды;
  - искусственно созданная, педагогически окультуренная среда; - собственно практика усвоения ребенком культуры;
  - один из способов ее реализации, а именно - дидактическая реконструкция проблем из бесконечного мира науки.

Содержание образования проектируется в зависимости от целей и ценностей, которые составляют смысл современной образовательной парадигмы.

В классической модели образования основной способ взаимодействия человека с миром – процесс познания. Последний осуществляется на двух

уровнях – чувственном и рациональном. Иногда упоминают интуицию как некое интеллектуальное чувство. Истина является целью познания и поэтому конституирует этот процесс. Неклассическая философия осуществила “антропологический поворот”, в результате которого модель человека стала более полной и гармоничной. Человек не только познает мир, но и понимает его через непосредственное бытие, т.е. вводятся категории понимания, вживания, освоения, оправдания мира и своих поступков, которые в него вплетены. Модель человека познающего сменилась моделью человека понимающего.

**Наука и культура с позиции взаиморефлексии.** Один из главных вопросов культурологии – понять то или иное явление как культурное. Рассмотрим науку с точки зрения культуры. Научный подход объясняет артефакты в рамках презумпции науки, т.е. с позиции устройства и функционирования. Вопрос о смысле, т.е. зачем это устройство было придумано, какую проблему решает - выносится за скобки, т.е. не решается. Другими словами, наука и культура – два различных способа конструирования и понимания онтологии. В первом случае – научном, онтология конструируется как объективная реальность, в которой нет человека, во втором случае онтология включает в себя человека и превращается в культуру. Более того, научное познание в культурологическом подходе уже не является основным способом освоения человеком мира. Бытие человека как культурного существа включает в себя, наряду с наукой, обыденную жизнь с ее эмоциями, психическую деятельность человека, моральность, волеизъявление, религиозную, этическую, эстетическую и другие формы культуротворчества.

Социокультурные факторы науки, которые стали предметом исследования методологов и культурологов науки, позволяют рассматривать феномены науки, ее объекты как явления культуры. Культурологи науки объясняют идеалы, нормы, презумпции науки, образцы понимания, описания, объяснения, доказательства, которые принимаются научным сообществом на определенном этапе. Происходит рефлексия над основаниями науки в виде вопросов: как субъект строит теорию? Откуда берет те или иные образцы (транслирует из других сфер культуры)? И оказывается, чтобы понять динамику науки, смену и механизмы ее научных революций, чисто научного подхода не достаточно, необходимо выходить в область культуротворчества. Другими словами, культура с позиции науки предусматривает собой более общую систему, в которой возможно объяснение динамики науки. Точка пересечения науки и культуры находится в человеке - творце научного произведения, т.к. он живет в мире культуры, что означает бытие, не сводимое к научным закономерностям.

Обратимся ко второй позиции: проекции культуры с точки зрения науки. Культурологический подход включает в себя деятельность человека как культуротворчество: искусство, изобретение техники, нравственное поведение и т.д. Однако общим для этих сфер будет *методология культуротворчества*, которая показывает, как создается произведение, как человек от проблемы переходит к решению, как возникает новация. Ответ на эти вопросы возможен, если рассматривать культуру с позиции конструктивной методологии, составляющей теоретическую основу проектирования. Если в первой проекции мы от части (науки) переходим к целому (культуре) и показываем, что наука - это один из возможных способов культуротворчества, то во второй проекции – к

анализу с позиций науки феномена культуры как нерасчлененного бытия человека.

Культура с позиции науки представляет собой культурологию, в которой можно говорить о соотношении культурологической науки и практики. Под культурологической практикой следует понимать бытие человека как субъекта культуротворчества. Под культурологической теорией можно понимать объяснение этого бытия как феномена культуры, который строится на уровне философского объяснения культуротворчества как смыслов и ценностей, а также научного объяснения культуротворчества как методологии проектирования, конструирования. Заметим здесь, что смысл этического и эстетического культуротворчества достаточно понятен. Культурологическая теория представляет собой по сути культурологическое объяснение, т.е. включение феномена в многослойный контекст культуры.

**Культура и личность.** Понимание соотношения культуры и личности наиболее удачно представлено в работе С. Неретина и А. Огурцова «Время культуры» [6]. Авторы выделяют три подхода к решению означенной проблемы, содержащихся в работах Н. Бердяева, М. Бубера, М.Бахтина, В. Библера. Так, Н. Бердяев рассматривает личность как самостоятельную сущность, относительно автономную от культуры. При этом, во-первых, культура является условием бытия личности. Во-вторых, согласно Н. Бердяеву, личность человека не совпадает с его родовой сущностью. Личность человека всегда конкретна, неповторима, сосредотачивает в себе всю полноту бытия: «в ней совершается мистическое рождение в человеке Бога» [6, с. 103]. Рефлексия точки зрения Н.А. Бердяева с позиций конструктивной методологии показывает наличие интенции перехода от «сущего» к «должному». Сущее – это реальный земной человек – личность; «должное» – личность, воплощающая в себе 1)высокую духовность, 2)свободу, 3)творчество, 4)самостоятельный независимый мир. *Образование* – это такое бытие земного человека в культуре, которое *обеспечивает переход от сущего к должному*.

В теории Н.А. Бердяева мы находим также ответ на вопрос: каким способом можно организовать бытие земного человека, чтобы оно привело к вышеуказанной цели–результату? Для этого следует проанализировать понимание Н.А. Бердяевым культуры, которую он рассматривает амбивалентно, в двух ракурсах: интравертную и экстравертную. Первое понимание связано с культурой личности, как процессом, «культурой духа», «живым процессом», вечным бытием. Второе понимание основывается на культуре-результате, застывшей культуре как овеществлении духа.

Весьма важно подчеркнуть, что *образование* – это *определение смыслов культуротворчества*, которое состоит в выявлении «живых смыслов» застывшей культуры, приводящей к формированию культуры личности. Подобно творцу феноменов культуры учащийся творчески воссоздает эти феномены, вступая в диалог с автором произведений культуры. Не случайно именно диалог становится объектом анализа в работах М. Бубера. Личность в образе Я существует в двух ипостасях: непосредственно Я и Другого, под которым понимается взрослый, учитель, автор произведения. Причем это происходит опосредованно, через язык, тексты культуры, в которых для субъекта образования главное - объективный смысл культуры.

Второй подход представлен работами М. Бахтина. Для него культура и личность составляют единую диалогическую реальность (прежде всего эстетическую), в которой личность реализует себя, путем проживания через форму произведения культуры. В этом смысле культура является онтологией сознания личности, поскольку выстраивается в диалоге сознаний творца (автора) и «читателя», который реконструирует свой внутренний мир.

Третий подход связан с идеями В. Библера, согласно которому мир культуры личности выстраивается в результате диалогов разумений (разумов). Эта концепция, на наш взгляд, отражает, скорее всего, когнитивную культуру личности. Причем речь идет не просто о логике мышления, но о выходе за пределы возможностей мыслить привычным способом, выходе личности в «ничто», во внелогическое, в котором обнаруживаются новые возможности бытия личности. Согласно автору, в этой экзистенциальной ситуации, личность создает нормативный «Образ личности» как произведения культуры. При этом происходит «самодетерминация личности», выход ее в горизонт саморазвития через свободное нравственное решение, сердцевиной которого является совесть. Как видим, последующие авторы дополняют и развивают идею Н.А. Бердяева об амбивалентности культуры, в которой выделяется субъектная культура (личности) и объектная культура (опредмеченная). Данный подход к культуре объясняет механизм образования как культуротворчества и *может быть положен в основу создания культурологической модели образования.*

**Механизмы освоения культуры.** Сознание субъекта образования ориентировано на объекты, которые можно вырвать из монолитного мира и включить в культуротворческую деятельность (либо актуально, либо мысленно). Целью образования является поиск неких устойчивых смыслов. Возникает вопрос: каков механизм перемещения внешней культуры во внутреннюю культуру личности? В процессе образования усваиваются инварианты культуры – ее смыслы. Именно через смыслы происходит встреча двух авторов - создателя произведения и субъекта образования. В частности, художественное освоение действительности не разделяет личностный смысл от объективного функционирования объектов культуры. Художественный образ, художественное произведение - это сплав устремлений, эмоций, ценностных ориентаций и предметной выраженности объективного мира.

Наука хочет быть бесстрашной, поэтому в ее законах не отражаются особенности жизнедеятельности творца, его пристрастия. Наука отстраняется от субъективности автора-творца, объективируется, то есть «делает вид», что знание зависит только от объекта. И классической науке это удастся. Производство культуры (точнее, культуротворчество), напротив, характеризуется субъективностью, целями, ценностными ориентациями, этическими, эстетическими и другими установками. Именно поэтому освоение культуры ценностно нагружено.

Культура задает способы видения реальности, которые формируются вначале в основном за счет обыденного познания и художественного мышления. Для создания адекватной теории образования необходимо учитывать, что человек нарабатывает в процессе освоения наличной культуры *способы и формы ее освоения*, что важно для будущих типов культурных форм. Становление высокотехнологической *образовательной среды* идет посредством создания

*педагогически окультуренной среды*. В результате конструируется особый набор реальных объектов и проблемных ситуаций, которые не сводимы к объектам обыденного опыта и задаются искусственно конструируемой практикой.

Принципиально важно, что эта среда побуждает ученика искать и осваивать новые средства, которые отсутствовали в его жизненном опыте (пространстве). Естественно, что одним из главных средств освоения новой практики является язык. Первоначальные конструкторы имплицитного языка – смыслообразы – перерастают впоследствии в понятия нечеткие и размытые, но выполняющие свою операциональную роль. Причем язык культуры, с одной стороны – цель ее освоения, с другой – средство, благодаря которому происходят качественные скачки в саморазвитии обучаемого. Здесь проявляется закономерность, известная под названием *«оборачивание метода»*. Результаты культуросвоения фиксируют путь (метод) их получения, а затем сами превращаются в средства культуросвоения уже в явном виде.

Необходимо выделить ведущую роль идеализации и идеальных объектов, когда сознание оперирует предметами, замещающими объекты реального мира. Кроме того, следует подчеркнуть роль гипотез, когда переносятся идеальные схемы – отношения из одной среды в другую, – поскольку культура для человека едина и представляет собой пространство для творчества. Благодаря подобным переносам, *ученик усваивает мир культуры конструктивно*, ибо он выдвигает гипотезы-предположения и проверяет их на опыте – экспериментах, в том числе мысленном, воображаемом. При этом ученик анализирует объекты, их свойства и отношения, а также методы и способы их освоения, ибо последние составляют его собственную, когнитивную культуру и всегда окрашены эмоционально и ценностно. Именно поэтому объекты культуры всегда даны в *форме приемов и методов деятельности субъекта*. Повторяясь, эти приемы фиксируются в виде личностного знания – когнитивной культуры. Данный тип культуры целенаправляет развитие познавательных способностей, а значит личностной культуры в целом.

Включение ученика в педагогически окультуренную среду позволяет *управлять процессом ее освоения* через систему ценностных ориентаций и целевых установок. Последние составляет как бы «второй план», который на самом деле формирует базовые компоненты культуры. Более того, поощрение его успехов и мотивация задают систему положительных установок «успешной личности» и «правильное направление» культуротворчества.

Следует отметить еще одну особенность освоения культуры как процесс культуротворчества, а именно: видение объективной реальности зависит от ее представления в чувственном и рациональном знании. Если ученик постигает сущность вещи или какую-либо главную идею, то она будет всячески выпячиваться, гипертрофироваться, занимать передний план чувственного образа или концептуализации.

В своем конструировании мира культуры ученик в полной мере использует идеализированные, абстрактные объекты, роль которых фундаментальна в построении теории. Например, таких как материальная точка, абсолютно твердое тело, идеальный газ, идеальный товар и т.д. Ученики интуитивно чувствуют дух науки и дух искусства, их разное устройство: требование объективности науки и возможность самовыражения в искусстве. Более того, ученик сравнивает уже



имеющиеся наработки в виде ценностей и методов и вновь нарабатываемые из разных сфер культуры. В этой связи интерес представляет *проблема выбора и оценки адекватных методов*. По-видимому, предварительно ученик осуществляет процедуру квазиобоснования или прагматического оправдания. Если методы оказались пригодны, «сработали один раз», то выдвигается допущение, что они могут «работать» в других проблемных ситуациях.

В механизмах культуротворчества важную роль играют когнитивные основания личностной культуры ученика. Модель, как понятие методологической культуры включает в себя идеализированные объекты и связи между ними, служит для объяснения того или иного феномена культуры. Идеалы и нормы жизнедеятельности, жизненная картина мира (природы и общества), философское мировоззрение выражают ценностные и целевые установки личности. Они позволяют ученику ответить на вопросы: зачем нужны те или иные действия? Что получится в результате деятельности? Каким способом это достигается? Таким образом учащийся *обосновывает программу деятельности*. В это обоснование входит:

А) Научная картина мира - синтез знаний, общее представление о мире.

Б) Философские идеи и принципы, которые обосновывают идеалы и нормы жизнедеятельности, содержание жизненной картины мира, а так же операциональное знание, обеспечивающее включение объектного знания в личностную культуру. Эвристическая функция философских идей и принципов состоит в том, что они направляют перестройку нормативных структур и картин реальности, а так же их обоснование.

Можно выделить некоторые *этапы развития личностной когнитивной культуры*. Первый этап основывается на идее абсолютной суверенности познающего разума, идеальном устройстве мира, в том числе справедливости, гармоничности и красоте. Второй этап содержит идею относительной истинности картины природы. Эта релятивность распространяется и на социум: у каждого «своя правда»; возникает «горькое разочарование» от несовершенства мира – обида от «неправды». На определенном этапе развития ученик сам начинает использовать несовершенство мира: либо добродетельно, либо эгоистично в свою пользу. Так появляется прагматичное обоснование допустимости неправды, несправедливости и, в конечном итоге, зла. Таким образом, когнитивные структуры задают «тип» построения личностной культуры в целом.

Категориальные структуры мышления и личностной культуры сопряжены в том смысле, что работают синергетично как предпосылки освоения новых феноменов (объектов). Это можно объяснить на примере методологического принципа: целое раньше частей. Научно-познавательный дискурс в виде категориальных структур мышления создает базовые компоненты личностной культуры, категориальные схемы видения реальности. Таким образом происходит конструктивное предвосхищение. Ученик – это философ, ибо осуществляет постоянную рефлекссию и «извлекает уроки» т. е. мировоззренческие основания культуры превращает в личностную культуру.

**Восхождение ко всеобщему в единичном опыте.** Следует заметить, что современная концепция культурологического подхода к образованию во многом основывается на герменевтических смыслах образования. Самообразование управляется деятельностью «заботы о себе» (М.Фуко) как процессом

нравственного самосовершенствования. Познание истины в образовании также должно проявляться как нравственное бытие человека. Педагогическое воздействие должно восприниматься как дополнительный процесс по реконструкции условий для протекания *основного процесса самообразования*, который в свою очередь является условием самореализации человека. Необходимость наставника, педагога обязательна, ибо «невежество не имеет воли заботиться о своем «Я».

Х. Г Гадамер полагал, что бытие человеческого духа во многом определяется типом образования и науки. Так, в основе классической науки лежат презумпции следующего типа: противопоставление субъекта и объекта, идеал объективного знания, приоритет теоретического знания над эмпирическим как освобождение от иррациональности эмпиризма. Данные установки науки, принимаемые неявно, конституировали классический тип рациональности и были перенесены на модель классического образования. В качестве «образовательного субъекта» выступал идеал теоретического субъекта. Процесс образования представлялся по аналогии с процедурами познания: последовательным и систематическим заполнением «чистого сознания», освобождение его от иллюзий и бремени страстей, а значит подлинно человеческого. Между тем, рассудок накапливает так называемые ЗУНы- знания, умения и навыки. Однако сознание человека, его духовная сфера отнюдь не сводится к голому рассудку. Образование как удовлетворение запросов рассудка - это довольно упрощенная модель образовательного процесса. Нельзя отождествлять схему познания человеком мира с методологией культуротворчества.

Великий Г.Гегель показал механизм, который объясняет культурологическую природу образования. Это, с одной стороны, подъем в сферу духа, подъем «ко всеобщему» как преодоление природной сущности человека и обретение духовной. С другой стороны - это «заземление» духа в конкретных культурных формах как субъективация всеобщего опыта и знания в единичных формах Я и самосознания. Другими словами, требование всеобщности реализуется как постижение универсального знания. Необходимо отвлечься и стать выше личных влечений, потребностей, которые предстают как особенное. Этот процесс можно трактовать как «врастание» индивида в мир культуры, который представлен языком, символами, традициями, обыденным сознанием в целом. Принципиально важно подчеркнуть, что универсальное знание не есть только абстрактная всеобщность, но и конкретная, заданная в индивидуальном опыте.

Данный подход позволяет преодолеть абстракции классической модели образования в виде абсолютизации абстрактного и всеобщего как цели образовательного субъекта. Более того, герменевтический опыт образовательного субъекта включает себя культурно-историческую компоненту образования, которая в науке представлена в виде эмпирического субъекта. Таким образом, неклассический тип (модель) образования может быть репрезентирован как процесс вхождения в культуру не только рационально, но и через чувственно-эмоциональное переживание (опыт) индивида. Это приводит к новому видению действительности как новому смыслообразованию.

Двуединный процесс образования как погружения индивида в культуру может быть интерпретирован через понятие интериоризации как переход

внешней по отношению к человеку деятельности во внутренний духовный психологический план. Восхождение человека ко всеобщему в единичном опыте - это интериоризация всеобщего, сопровождающаяся его субъективацией. Универсальное, следовательно, не интериоризируется в «чистом виде», ибо это процесс-бытие конкретного индивида с присущими ему бессознательным, эмоциями, усилиями и переживаниями. Именно эта дополнительная компонента, которая раньше игнорировалась в классической модели образования, становится чрезвычайно важной, ибо она наполняет образование «живыми смыслами», является *основой культурологической модели образования*. Всеобщие, универсальные смыслы культуры в этой образовательной модели «привязываются» к реальной жизни человека, становятся частью его бытия.

Смыслы образовательного субъекта всегда соизмеряются с социальными, корректируются в соответствии с социальными и культурными нормами и стандартами и таким образом приобретают характер социально-культурного образования. Именно механизм субъективации обеспечивает окультуривание субъекта - его образование как человека, расшифровывающего глубокие смыслы культуры, которые скрываются за очевидными поверхностными смыслами индивидуального бытия. Последние окрашены, как уже отмечалось, чувственно-эмоциональными формами и не могут не стать предметом оптимистической педагогической коррекции как довербальные основания образовательного смыслополагания.

**Обоснование проектирования как научного дискурса культуротворчества.** В классической педагогике и психологии, которые составляют теоретическую основу образования, существует деятельностный принцип. В силу конструктивной роли этого принципа (метапринцип) его называют подходом. Суть деятельностного подхода заключается в следующем: элементарная трудовая деятельность имеет три элемента: цель, средство, результат. Данная структура деятельности в процессе интериоризации внешней деятельности во внутреннюю психическую является объяснительным принципом. В этом смысле, материальная деятельность является дериватом идеальной. Можно пойти дальше и рассматривать не просто структуру наличной деятельности, а структуру проектирования, как регламентацию будущей деятельности, в которой имеются не только цель, средство, результат, но и ответы на вопросы ценностного осмысления: зачем нужно осуществлять эту деятельность? Кто ее будет осуществлять? Каковы ресурсы? и т.д. В этом случае, проектирование будет выступать дериватом культуротворчества. Это основная презумпция культурологической модели - парадигмы. Поскольку данная презумпция лежит в основании культурологической модели, ее следует обосновать. Несколько слов о процедуре обоснования и ее культурологическом смысле.

Как вытекает из конструктивной методологии концептуальная модель служит обоснованием инструментальной. В данном случае обоснование играет аналогичную роль доказательства в классической теории и является гарантией достоверности. Именно концептуальная модель выступает в качестве «квазитеории» по отношению к практической деятельности, имплицитно содержащейся в инструментальной модели. Суть дела в том, что подобно классической теории, обоснование играет прогностическую роль по отношению к

практике. Другими словами, неклассическая теория в культурологической парадигме выполняет роль теоретического оправдания практики. Такую же роль выполняет легитимация деятельности, идеологическое обеспечение практических преобразований, наконец, теодицея в теологии и т.д. Более того, если рассматривать соотношение теории и практики в культуре, как теоретическое обеспечение практической деятельности, то можно увидеть трансформацию принципа обоснования в виде, как уже отмечалось, идеологии, методологии, брендинга, пиара и т.д. Суть всех этих процедур одна: тот или иной выбор, реализующийся в конкретных практических процедурах, получает оправдание различными культурными средствами. Итак, налицо трансформация процедуры доказательства в процедуру обоснования, которая не просто прогнозирует и регламентирует практическую деятельность, а репрезентирует ее как наиболее возможный вариант в данных социокультурных условиях.

Применим процедуру обоснования в культурологическом смысле к обоснованию культуротворчества. Как известно, классическая процедура объяснения идеального исходит из того, что материальная деятельность в результате интериоризации превращается в идеальную, психическую, сохраняя при этом структуру материальной. Каждый ее элемент, рассматриваемый как идеальные объекты (цель, средство, результат), может быть объяснен исходя из особенностей целого. Целое-деятельность выступает как объяснительный принцип для части - каждого ее элемента. В этом, кстати, заключен основной методологический принцип метода восхождения от абстрактного к конкретному. Культурологический принцип обоснования проектирования как научного дискурса культуротворчества вводит новое измерение «ценностей и смыслов», от которых классическая наука абстрагируется. Новое измерение деятельности - ценности и смыслы - являются императивом культурологической парадигмы. Проще говоря, в процессе объяснения того либо иного феномена культуры для культурологической парадигмы и соответственно культурологии необходим ответ на вопросы: «Зачем это было нужно человечеству? Какую проблему решал изобретатель, творец культуры? (объектный подход). Зачем это нужно мне? (субъектный подход)». Уяснение личностного смысла является не просто необходимым, но обязательным атрибутом культурно соотнесенного образования.

Подведем итоги. Разработка проблемы перепроектирования (реконструкции) образования со знаниевой парадигмы на культурологическую основывается на следующих основных положениях, носящих философско - методологический характер:

- 1) Культурологическая парадигма образования основана на ценностной переориентации с науки на всю культуру в целом;
- 2) ценности культуры подразделяются на объектные и субъектные;
- 3) образование - это диалог культур взрослого и ученика;
- 4) диалог возможен за счет педагогического культуротворчества-проектирования (педагогического окультуривания) материально-вещественной среды;
- 5) механизм культуротворчества можно представить в виде проектировочной деятельности;
- 6) проектирование синтезирует теорию и практику в виде построения

концептуальной и инструментальной моделей;

- 7) концептуальная модель культурологической парадигмы представляет собой дескриптивное описание понятий культуры, креативности, творчества, науки, личности, механизмов усвоения культуры, а также принципов разработки культурологической парадигмы.

#### Литература

1. Старжинский, В.П. Гуманизация инженерного образования. Философско- конструктивный подход / В.П. Старжинский. - Минск, 1997.
2. Кудрявцев, В.Т., Уразалиева, Г.К Креативная доминанта культуры / В.Т. Кудрявцев, Г.К .Уразалиева // Проблемы интеграции естественно-научного и гуманитарного знания в теории деятельности и двигательных действий. - Н.Новгород:НГПУ, 1997.
3. Вересов, Н.Н.. Культура и творчество как психологические идеи / Н.Н.Вересов // Вопросы психологии. – 1992. - №1.
4. Межуев, В.М. Классическая модель культуры: проблемы культуры в философии Нового времени / В.М. Межуев // Культура: теории и проблемы. - М., 1995.
5. Розин, В.М. Культурология / В.М.Розин. - М., 2003.
6. Неретина, С.С., Огурцов, А.П. Время культуры / С.С. Неретина, А.П. Огурцов. - Спб, 2000.

**Н.В. Денисюк**

### **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ: АНАЛИЗ ПОДХОДОВ**

*Задача современного образования – подготовить человека думающего и чувствующего, способного не просто получать знания, но и использовать их в жизни, умеющего жить в социуме. Цель педагога – не просто передача информации, а обучение навыкам самостоятельного добывания знаний, умению творчески мыслить, решать возникающие проблемы. В статье представлен теоретический анализ научной литературы по данному вопросу. Проанализированы различные точки зрения, освещаются понятия «творчество», «творческое мышление», «деятельность», «развитие», рассмотрены описательные модели творческого мышления. Сделан вывод о том, что развитие творческого мышления предполагает систематическую и целенаправленную работу по использованию активных форм и методов, стимулирующих творческую активность студентов.*

Темпы и успешность инновационного развития Беларуси во многом зависят от количества творчески развитых личностей, степени актуализации их креативного потенциала в различных областях науки, техники, производства, социокультурной сферы. Сейчас нашей стране нужны люди, способные принимать быстрые нестандартные решения, умеющие творчески мыслить.

В связи с этим одним из приоритетных направлений в образовании выступает выявление и развитие творческой индивидуальности. Большое влияние на совершенствование всей системы образования в стране оказывает социальный

заказ на творческую, активную личность, способную проявить себя в нестандартных условиях, гибко и самостоятельно использовать приобретенные знания в разнообразных жизненных ситуациях.

Вопрос о развитии творческого мышления обучающихся является очень актуальным. Каждый из нас ежедневно сталкивается со множеством проблем, пути решения которых выбирает нередко самостоятельно. Задача учебного заведения в целом и преподавателя в частности не сообщать алгоритмы на все случаи жизни, а научить обдумывать, оценивать, искать, добиваться. Справиться с ней возможно при наличии творческого мышления.

Проблемой творчества, творческого мышления занимались как отечественные, так и зарубежные ученые: А.А. Абульханова-Славская, Э.де Боно, Н.Ф. Вишнякова, Д. Гилфорд, Ю.А. Гусев, Д. Дьюи, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, В.П. Пархоменко, Я.А. Пономарев, А.Т. Шумилин и др. Несмотря, однако, на большое количество публикаций, посвященных данной проблеме, понятие «творческое мышление» раскрывается в них чаще всего через более общее определение – «творчество». По мнению М.Г. Ярошевского, творчество означает «созидание нового, под которым могут подразумеваться как преобразования в сознании и поведении субъекта, так и порождаемые им, но и отчуждаемые от него продукты» [16, с. 20]. Но можно встретить и публикации, в которых творчество полностью отождествляется с творческим мышлением [5; 12 и др.]. Кроме того, в специальной литературе [1; 7 и др.] содержится ряд понятий, близких понятию «творческое мышление»: творческие способности, творчество, творческая деятельность, продуктивная деятельность, творческий стиль мышления, творческий потенциал, креативность и др. Если внимательно их проанализировать то можно заметить, что все они нередко несут в себе одно и то же содержание, но различны по критериям. Обнаруживается так же, что в одно и то же понятие вкладывается иногда различный смысл в зависимости от задач исследования, позиции автора и т.п.

Прежде всего обратимся к ключевому понятию. Проблема творчества рассматривается с различных позиций. Существуют определения творчества как процесса, деятельности, способности, результата, эффективного средства и пр. Современный педагогический словарь определяет творчество как деятельность, результатом которой является создание новых, оригинальных и более совершенных материальных и духовных ценностей, обладающих объективной и/или субъективной ценностью [15, с. 571.].

С педагогической точки зрения творчество состоит в «создании объективно или субъективно качественно нового продукта, процесс создания которого требует проявления одной или нескольких процедур». К ним относят: самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию; определение структуры объекта и фиксация его новой функции; видение проблемы в знакомой ситуации и др.[16, с. 142].

Творчество не обязательно связано исключительно с видами деятельности, традиционно относимыми к творческим (рисование, сочинение стихов, музыки и т.п.). Оно имеет место во всех тех случаях, когда приходится действовать в ситуациях неопределенности, отсутствия четких алгоритмов и способов решения встающих перед человеком проблем, непредсказуемо меняющихся условий. Творческая деятельность не только удел одаренных людей, но и необходимость в

повседневной жизни; ее результатами выступают как конкретные продукты, так и сами люди как субъекты творчества.

Рассматривая составляющие понятия «творческое мышление» «творчество» и «мышление», находим следующие определения в психологическом словаре: «мышление - признак познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности. Творчество - деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей. Следовательно, мышление творческое - один из видов мышления, характеризующийся созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию. Эти новообразования касаются мотивации, целей, оценок, смыслов. Мышление творческое отличается от процессов применения готовых знаний и умений, называемых мышлением репродуктивным» [13, с. 225]. Тем не менее нет однозначной точки зрения относительно определений творческого мышления. Обычно их авторы выделяют такой его ключевой признак, как способность образовывать новые сочетания идей, отвечающих той или иной цели [9, с. 5]. Основной акцент уделяется *процессу* мыслительной деятельности, в котором целенаправленно создается нечто новое.

Наряду с процессуальным пониманием творческого мышления существует и содержательно ориентированное, где основной акцент ставится на достижении *творческого результата*. При этом результат может достигаться вследствие творческой учебно-познавательной деятельности как внутреннего характера (принятие решения, построение гипотезы, формулирование вывода и т.д.), так и внешнего (создание картины, подготовка плана проведения эксперимента и т.д.).

В рамках психолого-педагогического подхода (М. Вертгеймер, В.Д. Шадриков и др.) изучается сущность творческого мышления отдельного человека. Здесь творчество направлено не только на получение объективно нового, не существующего в мире, но и на самого *человека*, на его самосозидание, *раскрытие и развитие в нем его сущностных сил*. В других определениях творческое мышление обычно связывают не столько с решением уже поставленной кем-то задачи, сколько со способностью самостоятельно увидеть и сформулировать новую проблему. Кроме того, наличие ярко выраженного эмоционального переживания является важным психологическим критерием творческого мышления.

В педагогике можно выделить два основных направления раскрытия сущности творческого мышления через описательные модели.

Первое связано с описанием процедур творческой деятельности. Так, И.Я. Лернер считает, что «нельзя обсуждать черты характера творческих людей, не осознав природы той деятельности, - в данном случае процедур творческой деятельности» [11, с. 12]. В связи с этим он выделяет процессуальные черты творческой деятельности (о них шла речь выше).

Второе направление в раскрытии сущности творческого мышления дается через описание психологических *качеств творческой личности*, преломляющихся в ее деятельности. Обобщая результаты многих исследований, А.В. Барабанщиков [2, с. 8] пришел к выводу, что людям с творческим складом умственной деятельности присущи: систематический поиск нерешенных актуальных задач и новых путей решения возникающих проблем; непрерывное

совершенствование стиля, методов и приемов деятельности; способность усматривать в массе фактов существенное и находить основу взаимосвязи; способность быстро отказаться от сложившегося стереотипа в мышлении и деятельности, перейти от репродуктивной деятельности к творческой и наоборот; легкость образования неожиданных ситуаций, ассоциаций, способность к трансформации имеющегося опыта и формированию на его основе новых комбинаций; способность и умение отказаться от сделанного, если это не является оптимальным решением задачи, и др.

Понимание сущности творческого мышления непосредственным образом связано с выявлением факторов его развития, среди которых ведущее место занимает деятельность. Ее характер обуславливает особенности творческого мышления. В педагогике высшей школы укоренилось положение, что развитие является одним из слагаемых подготовки студентов. В философской литературе понятие «развитие» характеризует качественные изменения объектов, существование различных систем, сопряженных с преобразованием их внутренних и внешних связей. Педагогический словарь дает следующее толкование данного понятия: «развитие – процесс, в котором постепенное накопление количественных изменений приводит к наступлению качественных изменений» [10, с.с. 284-285]. В процессе творческого развития у индивида формируются структуры творческого мышления, влекущие за собой развитие интеллектуального потенциала личности.

Интересной представляется также концепция Д.Б.Богоявленской, которая выделяет особую единицу творчества - *интеллектуальную активность*. В некоторых случаях данное понятие выступает синонимом умственной деятельности. Но исследователь в качестве специфического проявления интеллектуальной активности выделяет интеллектуальную инициативу, под которой понимает продолжение не просто умственной работы, а познавательной деятельности. В ее понимании творчество – есть «производное интеллекта, преломленного через мотивационную структуру, которая либо тормозит, либо стимулирует его проявление» [3, с. 23].

В современной литературе существует подход к толкованию творчества и творческого мышления как нормативной деятельности на основе поэтапного формирования умственной деятельности. Его представители считают, что творчество, являясь одним из видов деятельности человека, может быть представлено по аналогии с деятельностью вообще в виде суммы элементарных операций. Например, И.П. Калошина пишет, что творческая деятельность, осуществляемая на неосознаваемом уровне, не является единственной. Ее антиподом выступает деятельность, выполняемая на осознаваемом уровне. Автор называет ее деятельностью с нормативным интеллектуальным потенциалом [6, с. 6-7].

Представленный выше анализ взглядов на сущность понятий «творчество» и «творческое мышление» показывает, что в науке нет однозначного их толкования. Такая ситуация определяется не только глобальностью и сложностью проблемы, но и разнонаправленностью подходов к ее исследованию.

В современной культуре творческое мышление – общепризнанная ценность. Его формирование и развитие – одна из часто провозглашаемых задач современной школы во многих странах мира. Но возможно ли научить



творческому мышлению? Научить творчеству «вообще», видимо, невозможно, но можно сформировать предрасположенность к творческому труду (В.А. Кан-Калик, В.А. Левин, А.Н. Лук, Н.В. Кузиминова и др.).

Некоторые представители зарубежной педагогической мысли нередко отрицают существенное влияние обучения на развитие мышления. Само интеллектуальное развитие толкуется как вполне самостоятельный процесс, протекающий согласно внутренним закономерностям, не зависящем от обучения. В данном случае обучение рассматривается как условие приспособления педагогического процесса к интеллектуальному развитию обучаемого. Иначе говоря, педагогический процесс как бы следует за развитием. В основе такого похода лежит утверждение о преобладающей роли наследственности в интеллектуальном развитии (Г. Айзенк, К. Джексон и др.). Представители другой точки зрения (Ю. Мальтцман, Ф. Бартлетт и др.) считают, что все виды и формы психики представляют собой последовательно усложняющиеся виды адаптации индивида. Творческое мышление, выступая формой поведения, поддается обучению, тренировке.

Проанализировав дискутируемый вопрос о возможности или невозможности управления творческими процессами, можно выделить два оптимистичных подхода к его решению: управлять творческим развитием человека можно через: 1) овладение им соответствующими приемами мышления; 2) создание наиболее благоприятных условий его протекания, например, через соответствующую атмосферу, стимулирующую развитие личности.

Традиционное обучение, в основе которого лежит опора репродуктивные формы деятельности, недостаточно способствует развитию творческого мышления и интеллектуальной активности обучаемых, не всегда развивает склонности к выдвижению и решению проблем самими учащимися. Еще Кант писал, что «механизм обучения, постоянно принуждая ученика к подражанию, несомненно, оказывает вредное действие на пробуждение гения» [8, с. 467]. Альтернативу такому обучению видел немецкий психолог М. Вертгеймер, который писал, что «образование должно быть подлинно развивающим, а не отупляющим, оно должно ориентироваться на сильные, а не на слабые стороны учащихся» [4, с. 16]. В своих исследованиях ученый ставил задачу поиска живого, творческого процесса мышления, связывая с ним совершенствования школьного образования.

Сегодня необходимо развивать познавательную активность учащихся. Главным является не накопление большого объема информации и усвоение лишь готовых знаний, а развитие способностей к овладению методами познания, дающими возможность самостоятельно добывать знания, творчески их перерабатывать: не знание ради знания, а знания через всю жизнь и для жизни.

Для достижения данной цели необходимо на каждом занятии создавать условия для развития творческого мышления учащихся (студентов). Способности могут развиваться только в условиях интенсивной, основанной на глубоком интересе, постоянной, самостоятельной деятельности учащихся. Творческое мышление не может формироваться от случая к случаю. Оно требует целенаправленных усилий. Развивая творческие способности у учащихся, педагог способствует становлению личности ученика.

Таким образом, в условиях обновления содержания и методов современного

образования проблема творческого развития личности приобретает новое звучание и требует дальнейшего осмысления. Потребность в творчестве является родовым свойством человека. Она или гасится, или максимально развивается в процессе обучения и воспитания. Поэтому учебный процесс должен строиться с учетом возможности развития потребности к творчеству, на основе применения активных форм и методов, стимулирующих творческую активность учащихся.

#### Литература

1. Асмолов, А.Г. Психология личности/А.Г.Асмолов. – М.: МГУ, 1990. – 367 с.
2. Барабанщиков, А.В. Развитие творческого мышления у слушателей: Метод. Сборник./А.В. Барабанщиков – М.: ВПА, 1973. - № 20.
3. Богоявленская, Д.Б. Пути к творчеству./Д.Б.Богоявленская. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
4. Вертгеймер, М. Продуктивное мышление: перевод с англ. / М.Вертгеймер. – М.:Прогресс, 1987. – 335 с.
5. Глотова, Г.А. Творчески одаренная личность. Проблемы и методы исследования. Уч. пособие / Г.А. Глотова. – Екатеринбург: УРГУ, 1992. - 127 с.
6. Калошина, И.П. Структура и механизмы творческой деятельности. Нормативный подход / И.П. Калошина. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 168 с.
7. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество. / В.А.Кан-Калик, Н.Д.Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 170 с.
8. Кант, И. Собр.соч.: в 6 т./И.Кант. – М.: Мысль, 1966. – Т.6. – 743 с.
9. Кларин, М.В. Развитие критического и творческого мышления/Школьные технологии. - 2004. - №2.- – С.3-10.
- 10.Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике. / Г.М. Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов/н/Д: Издат. центр «МарТ», 2005. – 448 с.
- 11.Лернер, И.Я. Проблемное обучение. /И.Я.Леонер. - М.: Знание, 1974. – 64 с.
- 12.Пигров, К.С. Творчество и современность / К.С. Пигров. – Л.: об-во «Знание» РСФСР, 1982. – 16 с.
- 13.Психология. Словарь / Под общ.ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского.–2-е изд., испр. и доп.–М.: Политиздат, 1990.– 494 с.
- 14.Рапацевич, Е.С. Педагогика: большая современная энциклопедия/Е.С.Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
- 15.Современная дидактика: теория – практике/И.Я. Лернер, А.В. Полякова, И.П.Товпинец и др. М.: ИТПиМИО, 1994.- 288 с.
- 16.Ярошевский, М.Г. Психология творчества и творчество в психологии // Вопросы психологии. - 1985. -№6. – С.14-26.

**Е.И. Бараева**

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ**

## ОПРЕДЕЛЕНИЯ КРЕАТИВОСТИ

Проблема исследования способностей и одарённости личности волновала человечество ещё со времён Античности. Так, Платон считал необходимым в раннем возрасте выявлять качества души, чтобы воспитывать ребёнка согласно его предназначению. Римский оратор, первый учитель риторики Марк Квинтилиан к признакам умственных способностей относил хорошо развитую память и рано проявляющееся у ребенка стремление к подражанию. При этом быстроту переработки информации, гибкость мышления, способность к творчеству М. Квинтилиан не признавал признаками одаренности. Он понимал способности не как высокую скорость или легкость обучаемости, усвоения нового материала, а как достойный уровень выполнения задания, интерес и серьезность, проявляемые в процессе работы, что свойственно больше настойчивым и внимательным, чем импульсивным и творческим детям.

В XVI столетии испанский учёный Х. Уарте в работе «Исследование способностей к наукам» в качестве специальной задачи обозначил изучение индивидуальных различий в способностях с целью профессионального отбора. Способности анализировались им на основании особенностей темперамента и сопоставлялись с пригодностью к различным сферам деятельности – медицине, военному искусству, управлению государством. Х. Уарте считал, что важно установить также внешние признаки, по которым можно было бы определить вид дарования. В качестве таких признаков он выделял, например, жесткость волос, особенности смеха и т.п. И хотя его собственные наблюдения о соответствиях между телесными признаками и способностями весьма наивны, сама идея о корреляции между внутренним и внешним была, как показалось в последующем развитии дифференциальной психологии, вполне рациональной.

Долгие годы считалось, что для успешной реализации человека в жизни необходим именно высокий уровень интеллектуального развития. Однако достигнутое в ходе экспериментальных исследований (в первую очередь лонгитюдных) понимание того, что для выдающихся достижений в самых разных областях требуется не только интеллект в его сложившемся понимании (то есть то, что измеряется с помощью IQ), а какое-то более сложное качественное своеобразие психики, привело к утверждению нового этапа в исследованиях одаренности, к пониманию ее как интегральной личностной характеристики. Важнейшей составляющей, определяющей «жизненный успех» была признана креативность.

Понятие «*креативность*» (от лат. creatio – созидание) или «творческость» пополнило психологическую терминологию к началу 50-х годов XX века. На сегодняшний день в психологической науке существует огромное число определений креативности. Так, например, у Э. Фромма «творческость» определяется как «...способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта» [5, с. 142].

Ф. Баррон и Д. Харрингтон подвели итоги исследованиям креативности с 1970 по 1980 гг. и сформировали ряд обобщений относительно того, что известно об этом явлении. Во-первых, креативность – это способность адаптивно реагировать на необходимость в новых подходах и продуктах, что позволяет осознавать новое. Во-вторых, сам креативный процесс может носить как

сознательный, так и бессознательный характер. В-третьих, создание нового творческого продукта во многом зависит от личности творца и силы его внутренней мотивации. В-четвертых, креативные продукты могут быть различны по природе (например, новое решение проблемы в математике, создание музыки, картины, поэмы, новой философской системы, оригинальное решение социальных проблем и др.) [2].

Значительная часть проявлений креативности описывается в терминах мышления. Представления Дж. Гилфорда о конвергентном (логическом, сознательном, контролируемом, ориентированном на реальность и поиск единственно правильного решения проблемы) и дивергентном (характеризующимся порождением множества нетривиальных решений так называемых «открытых», т.е. не имеющих единственного решения, проблем) мышлении заложили основания в определении креативности. При этом креативность ассоциируется с дивергентным мышлением и характеризует индивида как обладающего рядом способностей: к обнаружению, постановке и решению проблемы, генерированию новых, нестандартных идей, усовершенствованию объекта и др.

По мнению Е.П. Торренса, различия в творческом потенциале различных людей отражаются в естественном процессе творческого мышления. В его основе лежит потребность в снятии напряжения в ситуации неопределенности или незавершенности. Креативность (творческое мышление) Е.П. Торренс определяет как процесс решения проблем, включающий следующие этапы: появление ощущения проблемы (дефицита или несоответствия имеющейся информации); поиск, обнаружение и постановку (формулирование) проблемы; выдвижение гипотез о возможных путях решения; проверку этих гипотез, их изменение или отклонение; выдвижение и верификацию новых гипотез; нахождение решения (или решений): формулирование, интерпретацию, сообщение результатов [2]. Таким образом, Е.П. Торренс рассматривает креативность как процесс, в котором индивид переживает ощущение трудностей, проблем, способность к их преодолению. По его мнению такое понимание креативности может равным образом относиться к науке, искусству, технике и другим видам творчества. Оно позволяет объединить разные определения креативности: как видов способностей, умственного функционирования; как личностных особенностей признанных творцов; как условий, способствующих творчеству; как качества созданного продукта. В соответствии с таким пониманием креативности тесты Е.П. Торренса включают задания, моделирующие природную сложность творческих процессов.

Определение одаренности лишь с помощью коэффициента интеллектуальности не выявляет всех учащихся с высоким творческим потенциалом. Использование только IQ не позволяет адекватно разделить по уровням успеваемости и студентов университетов. Не менее важным, а иногда и определяющим фактором реализации одаренности являются особенности личностной и, прежде всего, мотивационной сферы человека. Например, Т. Амабайл и М. Коллинз приводят следующий перечень черт креативных личностей: самодисциплина в работе, способность отсрочить удовольствие, персеверативность в ситуациях фрустрации, независимость суждений, терпимость к неопределенности, высокая степень автономности, отсутствие половых стереотипов, интернальный локус контроля, склонность к риску, высокий уровень

самоинициативы и стремление выполнить задание наилучшим образом [2].

Ф. Фарли выделяет особый тип креативных людей – Т-личность, определяя ее как искателя возбуждения. Люди этого типа могут либо достичь высокого уровня креативности, либо демонстрируют деструктивное, даже криминальное, поведение.

Р. Стернберг, обобщив факты о специфических личностных характеристиках творческих знаменитостей, отмечает, что они проявляют – по контрасту с нетворческими людьми – открытость новому, предпочтение сложности и высокую увлеченность задачами. Признаками творческой активности являются любознательность, острый ум, независимость, уверенность в себе, устойчивость, некомфортность, а также способность пойти на риск.

Особое значение в творчестве отводится внутренней мотивации. Исследования математиков (К. Biermann, 1985) и музыкантов (М. Csikszentmihalyi, 1983) продемонстрировали важную роль самоотверженности вплоть до одержимости в достижении творческих результатов. Подчеркивается и важность для творчества признание личностью высокой ценности новых идей, а также ее ощущение самодостаточности [2].

Одной из наиболее популярных и принимаемых большинством специалистов является концепция одаренности американского психолога Дж. Рензулли. Согласно его теории, одарённость представляет собой сочетание основных трёх характеристик: 1) способности выше среднего уровня или талант; 2) увлечённость задачами, что предполагает настойчивость, усердие, волевые усилия; 3) креативность, которая понимается Дж. Рензулли как своеобразие поведения личности и выражается в необычных и новых подходах к решению проблем, в создании оригинальных продуктов. В модифицированном Дж. Фельдхьюсенем варианте модели Дж. Рензулли структуру одарённости составляют следующие элементы: выдающиеся общие способности, специальные таланты в какой-либо области, «Я-концепция» и мотивация. Одарённость, таким образом, выступает как результат взаимодействия всех трёх переменных и обусловлена относительной ролью каждой из них.

Названные выше концепции одаренности, по мнению А.И. Савенкова, верны лишь частично. Успешная самореализация человека определяется не только высоким природным интеллектом, развитой креативностью, глубокими и разносторонними знаниями. В достижении жизненных высот более важными являются такие характеристики личности, как способность эффективно действовать в системе межличностных отношений, умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы общения с ними и реализовывать все это в процессе взаимодействия.

По утверждению американского психолога Д. Гоулмена, 80 процентов жизненного успеха человека определяется некогнитивными факторами, в число которых входит *эмоциональный интеллект* [1]. Ряд авторов (Д. Гоулмен, Р. Купер, А.Саваф) утверждают, что коэффициент эмоционального интеллекта (EQ) имеет бóльшую прогностическую ценность в плане предсказания достижений человека в жизни, чем традиционно выделяемые интеллектуальные способности.

Необходимо отметить, что словосочетание «эмоциональный интеллект» с точки зрения использования психологических терминов представляется не совсем

удачным, поскольку само понятие «интеллект» связано с когнитивной сферой, а «эмоциональный» – с аффективной. Вместе с тем А.И. Савенков подчеркивает возможность принять данную терминологию как некоторую условность, допустимую при создании новых терминов.

Понятие «эмоциональный интеллект» отражает идею единства аффективных и интеллектуальных процессов. В широком смысле к эмоциональному интеллекту относят способности к опознанию, пониманию субъектом собственных эмоциональных состояний и эмоций других людей, а также способности к управлению своими и чужими эмоциями. Последнее определяет возможности повышения эффективности мышления и деятельности субъекта [4].

Авторы одной из первых моделей эмоционального интеллекта П.Сэловей и Д.Майер определяют его как сложный психологический конструкт, включающий: способности выражать и регулировать собственные эмоции; идентифицировать чувства других людей; использовать эту информацию в мышлении и поведении [1]. Д. Гоулмен добавляет к выделенным компонентам такие личностные характеристики как энтузиазм, настойчивость и социальные навыки [3].

Р. Баррон связывает эмоциональный интеллект со способностями человека успешно справляться с различными жизненными ситуациями. Им выделено пять сфер, в каждой из которых отмечены наиболее специфические навыки, ведущие к достижению успеха [1]:

- 1) познание собственной личности (осведомленность о собственных эмоциях, уверенность в себе, самоуважение, самореализация, независимость);
- 2) навыки межличностного общения (межличностные взаимоотношения, социальная ответственность, сопереживание);
- 3) способности к адаптации (решение проблем, оценка реальности, приспособляемость);
- 4) управление стрессовыми ситуациями (устойчивость к стрессу, импульсивность, контроль);
- 5) преобладающее настроение (счастье, оптимизм).

Д.В. Люсин особо подчеркивает, что способности к управлению эмоциями могут быть направлены как на собственные эмоции, так и на эмоции других людей. Автор предлагает рассматривать два варианта эмоционального интеллекта – «внутриличностный», и «межличностный». Данные варианты интеллекта предполагают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков. В модель эмоционального интеллекта Д.В. Люсин включает следующие три элемента:

- когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации);
- представления об эмоциях (как о ценностях, важном источнике информации о себе и о других людях);
- особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и т.п.) [1].

Вышесказанное позволяет определить эмоциональный интеллект как способность человека соотносить себя со своими чувствами и желаниями, управлять своей эмоциональной сферой, эффективно справляться с давлением окружающей среды. Исследования показывают, что высокий уровень показателей

эмоционального интеллекта положительно коррелирует с эмоциональным благополучием человека (ощущение счастья, оптимизм), и отрицательно – с агрессивным поведением, жестокостью и другими проявлениями асоциального поведения.

В «Рабочей концепции одаренности», разработанной коллективом ведущих российских ученых под руководством Д.Б. Богоявленской, одарённость определяется как «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможности достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми». Данный подход позволяет отойти от представления об одаренности как количественной выраженности способностей и перейти к пониманию *одаренности как системного качества*, включающего мотивацию, направленность, уровень саморегуляции и другие характеристики личности. При этом большое влияние на процесс развития одаренности оказывают социальное окружение, семейное воспитание, условия обучения.

Таким образом, на сегодняшний день одаренность понимается как продукт высокого проявления когнитивных, личностных и средовых факторов, что предполагает комплексный подход к ее диагностике, включающий изучение интеллектуально-творческих, мотивационно-личностных способностей, а также факторов социального окружения.

#### Литература

1. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86.
2. Бараева, Е.И. Психодиагностика одаренных учащихся и творческого учителя: учеб.-метод. пособие / Е.И.Бараева. – Мн.: МГОИПК, 2005. – 128 с.
3. 3.Гоулмен, Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулмен. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 301 с.
4. Савенков, А.И. Концепция социального интеллекта / А.И. Савенков // Одаренный ребенок. – 2006. – № 1. – С. 6–18.
5. Fromm, E. The creative attitude // Creativity and its cultivation N. Y., 1959. P. 142-149.

### **А. А. Глинский** **САМООБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР** **ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ**

#### **Траектории личностно-профессионального роста учителя**

В современной системе общего среднего образования происходит трансформация основной функции учителя. Если XX веке эта функция сводилась к передаче обобщенного социального опыта «усредненному» ученику, то сегодня профессиональная деятельность учителя направлена на конструирование траектории и осуществление индивидуального развития каждого школьника, с учетом его способностей и интересов; на формирование личности, готовой к

постоянному развитию, самоизменению, успешно социализирующей в быстро развивающемся обществе и оказывающей позитивное влияние на его совершенствование. Наука все более приближает практику от кибернетических (управляемых) к синергетическим (самоорганизующимся) способам образования человека и формирования личности. Изменяется образовательная парадигма: ученик становится главным действующим лицом образовательного процесса; усиливается значимость принципа личностно ориентированного обучения, реализация которого в практической деятельности обеспечивает взаимодействие субъектов образовательного процесса, ориентацию на индивидуальные качества личности ученика. Вместе с тем требуются приращения в подходах к образовательной практике с учетом личностно развивающего обучения на основе создания новой, открытой системы образования, в условиях которой человек формируется как самоактуализирующаяся личность, способная к более полному выявлению и развитию своих возможностей, к полноценному общению, активному саморазвитию, творчеству. Современная педагогическая наука в отличие от традиционной, решающей проблему «чему учить и как учить», призвана ответить на следующие вопросы: для чего учиться? чему учиться? и как учиться?

В связи с этим общеобразовательному учреждению нужен не учитель-адаптант, умеющий приспособливаться к определенным требованиям, нормам, а *учитель-проектировщик* собственной профессиональной судьбы и траектории развития своих учеников, *учитель-фасилитатор*, который способен создавать благоприятные условия для формирования личности, *учитель-тьютор*, осуществляющий сопровождение и поддержку эффективной учебной деятельности воспитанников, *учитель-аналитик*, способный определять эффективные пути достижения поставленных профессиональных целей, *учитель-коммуникатор*, коммуникативные качества которого способствуют успешному взаимодействию в образовательном процессе, *учитель-«творянин»*, от уровня профессионального мастерства и творчества которого во многом зависит качество работы современной школы, эффективность решения тех задач, которые она призвана решать.

Такой подход к миссии учителя современной школы предполагает обновление взглядов, позиций, направлений и содержания деятельности администрации общеобразовательного учреждения, общешкольной методической службы, самого специалиста по совершенствованию и развитию его личностно-профессиональных качеств, формированию высокопрофессионального и творческого педагога. Достичь этого возможно, в первую очередь, при условии осознания учителем своей общественной значимости, высокой личной ответственности, познавательной активности, мотивации на достижение успеха, постоянного объективного самоанализа профессиональной деятельности, ее результатов и систематической работы над собой.

Основой личностно-профессионального развития учителя может служить авторская «Я-концепция», содержащая определенные блоки («Я»-актуальное, «Я»-идеальное, «Я»-ретроспективное, «Я»-рефлексивное) и предполагающая «проживание» собственной траектории, состоящей из четырех уровней: адаптации, становления, развития и саморазвития. На уровне *адаптации* у учителя формируются базовые профессиональные компетенции, необходимые



ему для дальнейшего роста; на уровне *становления* предполагается превращение этих компетенций в определенные компетентности; на уровнях *развития* и *саморазвития* происходит совершенствование компетентностей и формируется, соответственно, профессионально-педагогическая культура. Под профессионально-педагогической культурой понимается мера и способ творческой самореализации личности в профессиональной деятельности, направленной на присвоение, передачу и создание культуурных ценностей. Учитель с высоким уровнем профессионально-педагогической культуры - это учитель, обладающий профессиональным мастерством, творчески работающий педагог. *Педагогическое творчество является самым ярким проявлением профессионального «Я» учителя.*

Педагогическое творчество – это деятельность, основанная на способностях, обеспечивающих успешность прогнозирования, реконструирования и коррекции продуктивной педагогической деятельности и ее результатов (3). Педагогическое творчество – это такая педагогическая деятельность, которая отличается новизной, оригинальностью, эффективностью и результативностью. Особенностью педагогического творчества является то, что это всегда сотворчество, предполагающее тесное взаимодействие субъектов образовательного процесса. «Специфичен не только предмет педагогического творчества – развивающийся человек, формирующаяся личность, но и его «инструмент» – личность учителя-творца, а также сам процесс, представляющий взаимотворчество партнеров, и, наконец, результат – знания, умения, способности, чувства, идеалы, становящиеся достоянием ученика и продвигающие его как личность на новый этап развития» (4).

Белорусские исследователи Н. В. Кухарев и В. С. Решетько, занимающиеся изучением данного вопроса, определили *структурную модель педагогического творчества*. Она включает: широту кругозора учителя, неординарность и мобильность его мышления в сочетании с тонкостью наблюдения, волевое напряжение, эмоциональный подъем и вдохновение. На основании выделенных компонентов авторы данной модели определили основные признаки творчества (3). В приближенном варианте к авторскому эти признаки выглядят следующим образом:

- владение приемами научного анализа и синтеза;
- видение основополагающих научных идей и внедрение их в педагогическую практику;
- разработка инструментария (алгоритмов) внедрения;
- вычленение из опыта коллег прогрессивных идей, использование которых будет способствовать продвижению учителя к вершинам профессионализма;
- прогнозирование и экстраполирование продуктивной педагогической деятельности, создание авторских методик, технологий, систем;
- прогнозирование оптимальных результатов деятельности;
- корректировка, реконструкция собственной профессиональной деятельности в условиях модернизации системы общего среднего образования;
- владение приемами целеполагания и способностью на практике достигать прогнозируемых результатов с помощью наиболее эффективных методик, технологий, средств, способов;
- гибкость профессионального мышления и деятельности;

- выход за пределы педагогической системы и оценка педагогического процесса, достигнутых результатов с позиции аудитора;
- перенос знаний в различные педагогические ситуации и условия;
- интерес к новым идеям и подходам, к эффективному педагогическому опыту и стремление максимально реализовать их в своей профессиональной деятельности;
- психологическая готовность к педагогическому творчеству;
- формирование у учеников исследовательских качеств и др.

Естественно, что это далеко не полный перечень основных признаков педагогического творчества. Актуальными, на наш взгляд, являются следующие характеристики: педагогическая инициатива; генерирование педагогических идей; профессиональная аналитичность; умение моделировать и конструировать педагогические объекты, прогнозировать эффективные пути решения педагогических задач, создавать для учащихся ситуации успеха, осуществлять мониторинг собственной профессиональной деятельности и успешности развития учащихся; способность педагога к рефлексивной оценке своей деятельности и ее результатов; формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности на основе сочетания и выработки эталонных и индивидуально неповторимых черт личности учителя; умение видеть различные пути решения педагогических проблем; обладание профессиональной смелостью (особенно это качество будет востребовано в ходе различного рода проверок, поскольку авторская продукция чаще всего не стандартизирована, что, как правило, вызывает настороженное отношение к ней проверяющего); способность бороться с педагогическим консерватизмом. Перечень признаков, естественно, может быть продолжен, поскольку современные педагогические реалии как никогда ранее способствуют (создают условия) формированию у учителя качеств творческого работника. Заметим при этом, что любой из признаков входит в содержание другого. Они взаимосвязаны и часто проявляются в деятельности учителя в органическом единстве.

Педагогическое творчество – это интегративная характеристика профессиональной подготовки учителя. Оно является одновременно и результатом высокого уровня профессионализма учителя и показателем его отношения к своей деятельности. Главным объектом педагогического творчества и его конечным результатом является ученик, в личности которого, как в зеркале, отражается творческое профессиональное «Я» учителя.

Анализ опыта работы ряда общеобразовательных учреждений республики, отдельных учителей, самоанализ опыта работы в системе общего среднего образования автора статьи свидетельствуют о том, что существует ряд путей формирования творческой личности. Наиболее продуктивными, по нашему мнению, являются:

- 1) активное участие педагога в системе общешкольной методической работы (работа в методическом формировании - творческой группе, педагогической мастерской, на предметной кафедре);
- 2) участие в различных видах творческой деятельности (проектной, экспериментальной, исследовательской и др.);
- 3) руководство работой методического формирования, находящегося в режиме развития (кафедрой, мастер-классом, школой высшего педагогического

мастерства, школой исследователя и др.);

4) взаимодействие по конкретным педагогическим вопросам со специалистами высшей школы, Институтом развития образования, Академией последипломного образования и др.;

5) участие в работе региональных методических структур, в профессиональных конкурсах, смотрах; в работе по реализации инновационного проекта на уровне республиканской инновационной площадки;

6) привлечение учителей к процессу управления общеобразовательным учреждением (реализация администрацией партисипативного стиля управления).

### **Принципы и структура самообразования**

Одним из важнейших путей развития профессионального «Я» учителя, формирования его педагогического творчества является *самообразование*. По мнению Г.М. Коджаспировой, самообразование, — это «многокомпонентная личностно и профессионально значимая самостоятельная познавательная деятельность учителя, включающая в себя общеобразовательное, предметное, психолого-педагогическое и методическое самообразование, каждое из которых представляет собой многоуровневые образования, взаимосвязанные и взаимопроникающие друг в друга» [2]. Процесс самообразования обусловлен уровнем сформированности профессиональной «Я-концепции» учителя, его педагогических способностей и профессионального мастерства как основы педагогического творчества.

Существенным содержанием самообразования является стремление педагога овладеть умениями оптимального решения профессиональных проблем, самостоятельно работать над собственным профессиональным ростом для повышения результативности педагогической деятельности, проявляющейся в качественных изменениях личностного развития воспитанников. Важную роль здесь играет культура умственного труда педагога. Самообразование учителя — это основа его личностно-профессионального развития.

Личностно-профессиональное развитие как единое целое представляет собой процесс формирования личности, ориентированной на высокие профессиональные достижения, на профессионализм как качественный уровень профессиональной деятельности педагога. Здесь прослеживается взаимосвязь: совершенствование профессионализма учителя предстает как процесс развития его личности; развитие личности стимулирует качественное преобразование профессиональной деятельности, углубление представления о ее сущности и содержании. Преобразование профессиональной деятельности, ее выход на качественно новый уровень, в свою очередь, приводит к дальнейшему личностному росту учителя. Таким образом, происходит процесс взаимовлияния, который и обеспечивает *личностно-профессиональное развитие*, формирование педагогического мастерства и творчества.

Самообразование творческого учителя направлено на «выращивание» таких личностно-профессиональных качеств, которые обеспечивает качество и эффективность его профессиональной деятельности. Оно способствует формированию инновационного стиля научно-педагогического мышления, необходимой личностной и профессиональной компетентности (аналитической, прогностической, моделирующей, исследовательской, рефлексивной,

мониторинговой и др.), достижению высокого уровня профессионально-педагогической культуры, сформированности личности учителя как науко-практика.

Самообразование как процесс личностно-профессионального развития основывается на ряде *принципов*:

— аксиологической ориентированности — направленность образовательных процессов определяется ведущими идеями и ценностями саморазвития, приоритетностью ценностно-смысловой, мотивационной сферы личности учителя;

— субъектности — личностно-профессиональное саморазвитие является результатом собственной активности, субъектной позиции педагога;

— непрерывности — самообразование рассматривается как система, обеспечивающая целенаправленную без сбоев и перерывов работу над собой;

— интегративности — образовательная деятельность носит целостный характер;

— фасилитации — общешкольная методическая служба для творческого учителя носит сопровождающий характер;

— преобразования пространства педагогических отношений: приоритетность надпредметных, ценностно-смысловых педагогических отношений;

— интерактивности — образовательные процессы включают разнообразную интерактивную деятельность в составе творческих команд коллег;

— обратной связи — системная самодиагностика профессиональных и личностных изменений;

— рефлексивности — обеспечение многомерного рефлексивного характера образовательного процесса на уровне самого учителя;

— опережающего характера («скачок в будущее») — саморазвитие с учетом перспектив развития системы общего среднего образования, общества, государства.

В педагогической практике выделяют *четыре уровня самообразования*. Зная характерные особенности каждого из них, учитель сможет определить свой индивидуальный уровень, что, в свою очередь, даст возможность объективно подойти к самооценке себя как профессионала.

Первый уровень — низкий. Деятельность учителя данного уровня характеризуется спонтанным, внесистемным самообразованием, часто под воздействием внешних обстоятельств (например, накануне проверки), при отсутствии у него необходимой образовательной культуры.

Для учителя, находящегося на втором уровне, характерно ситуативное самообразование на фоне интереса к новой информации, процессу познания, удовлетворению своих познавательных потребностей.

Третий уровень — высокий. Учителя этого уровня отличает систематическое целенаправленное самообразование, осуществляющееся на основе овладения технологией данного вида деятельности (заимствованной и адаптированной, авторской).

Наивысший уровень самообразования характерен для учителей, для которых данный вид деятельности становится постоянной жизненной потребностью. Он носит чаще всего исследовательский характер.

*Источниками самообразования* являются: нормативные и правовые документы, регламентирующие деятельность системы образования; психолого-педагогическая, методическая, справочная и публицистическая литература, материалы средств массовой информации, интернет; запросы родителей и учащихся на образовательные услуги; курсовое повышение квалификации на базе специальных учреждений; практический опыт коллег, эффективный педагогический опыт; участие в инновационной деятельности, в том числе экспериментально-исследовательской; обобщение собственной практической деятельности, высокая мотивация на успешную самореализацию в профессиональной деятельности; любительские интересы и др.

Изучение практического педагогического опыта по вопросам самообразования на уровне республики свидетельствует о том, что эффективность данного вида деятельности во многом определяется теми условиями, которые созданы в общеобразовательном учреждении для личностно-профессионального развития, формирования педагогического творчества и самореализации каждого педагога с учетом его интересов, запросов и возможностей.

### **Индивидуальная программа развития**

Для того чтобы самообразование как вид деятельности носило целенаправленный, системный характер и было результативным, администрация общеобразовательного учреждения рекомендует членам педагогического коллектива разработать *индивидуальные программы саморазвития*. Структура программы может быть представлена единством трех позиций: анализ профессиональной деятельности учителя и уровня его развития на данный период времени, концепция личностно-профессионального желаемого будущего, стратегия и тактика творческого роста педагога.

На первоначальном этапе разработки программы учитель анализирует результаты своего труда, профессиональный уровень, выявляет те условия, которые позитивно повлияли на качество работы, и, напротив, сказались негативно. В ходе самоанализа он отвечает на следующие вопросы: что требует от меня сегодня моя школа? Как я реализую эти требования в повседневной практической деятельности? Что мне предстоит делать завтра? Каких личностно-профессиональных ресурсов это от меня потребует? *Самоанализ* целесообразно осуществлять по следующей схеме: явление — результат — причина — условие — следствие. Это придаст ему четкость, логическую последовательность изложения материала и аргументированность.

Основу программы самообразования, как уже отмечалось выше, может определять разработанная учителем профессиональная «Я-концепция», которая представляет собой в определенной степени стратегию личностно-профессионального развития. На основании индивидуальной программы определяется тема самообразования на конкретный период времени, разрабатывается план действий, основные задачи «обрастают» конкретным содержанием, а также механизмами, методами и средствами их реализации.

Как свидетельствует практический опыт, особую сложность вызывает у учителя, вне зависимости от его педагогического опыта и стажа работы, процесс определения и формулировки *темы самообразования*. Бытующее мнение о том, что тема самообразования — это только личная проблема учителя, является

ошибочным. Поскольку в деятельности современного общеобразовательного учреждения актуальным является единый подход всех членов педагогического коллектива к решению общешкольной педагогической проблемы, то и, исходя из такого «посыла», должна определяться значимость тематики самообразования учителей. На выбор темы, несомненно, окажут влияние результаты самодиагностики профессиональной успешности учителя, его педагогические интересы и потребности, а также рекомендации, данные администрацией в ходе и по итогам изучения работы специалиста. В определенной степени на выбор темы влияют региональные и республиканские (а иногда и мировые) тенденции в области образования.

*Этапы работы учителя по самообразованию* могут быть представлены следующим образом:

1) самодиагностика, проблемный анализ профессиональной деятельности, фиксация проблем и их причин;

2) осознанное принятие решения о необходимости профессионального развития (в зависимости от уже имеющегося уровня: совершенствование профессионального уровня, формирование педагогического мастерства); самоопределение на основе анализа результатов профессиональной деятельности, профессиональных потребностей, мотивов, целей;

3) актуализация проблемного поля самообразования;

4) интернализация профессионально значимых информационных потоков;

5) определение стратегии и тактики саморазвития, выбор темы, разработка программы и плана; отбор форм и методов работы над темой;

6) реализация плана самообразования; накопление и систематизация как теоретического, так и практического материала по теме;

7) демонстрация наработанного материала (презентация, приглашение в творческую лабораторию, выставка, отчет, серия открытых уроков, публикации в периодических педагогических изданиях и др.);

8) самоконтроль выполнения запланированного;

9) при необходимости корректировка хода выполнения плана, его содержания;

10) самоанализ и самооценка в процессе и итоге выполнения плана;

11) определение путей творческого роста: выбор новой темы самообразования, постановка целей, формулировка задач, выбор направлений деятельности.

Данный примерный план работы учителя по самообразованию предлагается рассматривать как один из вариантов, который может использоваться большинством педагогического коллектива. Но если учитель владеет педагогическим мастерством и выходит на уровень педагога-творца, то, естественно, план его работы будет отличаться и приоритетными направлениями деятельности, и содержательным наполнением. В такой ситуации тема самообразования, содержание работы учителя, используемые им формы, методы, приемы будут существенно отличаться. Тема будет иметь проблемный, исследовательский характер, что, в свою очередь, найдет отражение в педагогической позиции (экспериментатора, исследователя, инноватора), взглядах, подходах, действиях учителя.

Предлагаем варианты планов самообразования учителей.

Вариант первый – для учителей, работающих в режиме функционирования (молодые, малоопытные, «формирующиеся» учителя).

1. Тема самообразования
2. Цель и задачи личностно-профессионального саморазвития
3. Разделы плана:
  - 1) Задачи деятельности по каждому направлению
  - 2) Содержание деятельности
  - 3) Сроки реализации запланированного
  - 4) Форма представления результатов работы
  - 5) Итоги работы по данному направлению (где, кем, когда заслушиваются)
  - 6) Пути дальнейшей работы по направлению
4. Направления деятельности:
  - 1) Изучение литературы по теме самообразования
  - 2) Ознакомление и изучение опыта работы коллег по данной теме
  - 3) Проектирование учителем деятельности по избранной теме самообразования
  - 4) Разработка программно-методического обеспечения образовательного процесса с учетом темы
  - 5) Формирование авторской дидактической системы
  - 6) Проведение открытых учебных занятий
  - 7) Самоанализ

В процессе работы над темой самообразования у педагога могут возникать затруднения на том или ином этапе, что вполне реально и объяснимо. Поэтому он должен иметь возможность получить квалифицированную помощь от администрации, методиста, руководителя методического формирования, более опытных коллег, специалистов управления образования, а также в процессе курсового повышения квалификации.

В ходе работы в план могут вноситься коррективы и изменения, предусматривающие, исходя из образовательной практики, иные способы достижения прогнозируемых результатов.

Завершается работа над индивидуальной темой самоанализом и самооценкой эффективности ее исполнения. Отводится время для обобщения и оформления материалов. Пополняется авторская методическая копилка, в качестве которой может выступать индивидуальное профессиональное портфолио результатов. Результатом очередного этапа могут быть выступления перед коллегами в рамках творческого отчета, презентации материалов из опыта работы, участие в научно–практических конференциях, «круглых столах»; публикации в педагогической печати и др. Итоги же совместной работы педагогического коллектива по данному направлению, как правило, подводятся в конце года на общешкольном методическом мероприятии, например, на фестивале методических идей.

Логическим продолжением процесса личностно-профессионального развития учителя, как было уже отмечено, становится постепенный переход от самообразовательной работы к экспериментально-исследовательской, далее — к научно-исследовательской.

Второй вариант плана – для творчески работающих учителей.

1. Тема самообразования
2. Цели и задачи самообразования
3. Содержание работы
4. Формы работы (приглашение в творческую лабораторию, разработка программы исследования, открытое учебное занятие, семинар, защита проекта, научно-практическая конференция, презентация и др.)
5. Методы работы (моделирование, анализ документов, изучение продуктов творчества, интервью, опрос, эксперимент и др.)
6. Этапы работы:
  - 1) диагностический (анализ затруднений, выявление существующих противоречий, изучение литературы и имеющегося опыта по изучаемой проблеме);
  - 2) прогностический (определение целей и задач исследования, формулировка гипотезы, прогнозирование результатов);
  - 3) организационный (составление программы исследования, продумывание методического сопровождения, подготовка базы для исследования, в т.ч. материальной);
  - 4) практический (проведение констатирующих «срезов», реализация авторской технологии, методики, системы и др., отслеживание процесса, промежуточных результатов, корректировка хода работы);
  - 5) обобщающий (обработка полученных данных, соотнесение результатов с поставленными целями, анализ полученных результатов, корректировка гипотезы, описание и оформление результатов исследования);
  - 6) подведение итогов (в форме доклада, презентации, выставки, публикации, издания пособия и др.);
  - 7) этап распространения результатов исследования.

Таким образом, на основе самопознания, выработки рефлексивного мышления, умения учиться происходит трансформация развития в саморегулируемую систему, преобразование устойчивого интереса личности к самообразованию в постоянную жизненную потребность в самосовершенствовании, желании учиться всю жизнь, что является свидетельством достижения оптимального уровня самосовершенствования.

Участие администрации общеобразовательного учреждения является очень важным как в процедуре анализа и самоанализа педагогической деятельности, так и в разработке индивидуальной программы личностно-профессионального развития учителя, ее реализации, в проведении мониторинга и самооценки результатов труда. Организационно-педагогические мероприятия на уровне руководства (чаще всего заместителя директора) будут направлены на создание в общеобразовательном учреждении *оптимальных условий* для личностно-профессионального развития учителя, привлечение опытных специалистов к сотрудничеству с ним на уровне наставничества, приглашения в творческую лабораторию, методическое сопровождение проводимой учителем экспериментально-исследовательской работы, вовлечение его в процесс инновационных преобразований.

*Оценивать уровень профессионального развития* учителя предлагаем на основе следующих составляющих, каждая из которых будет иметь свои критерии



и показатели: профессионально-педагогическая подготовка, профессионально-педагогическая деятельность и профессионально-педагогическая результативность. В соответствии с данным подходом в общеобразовательном учреждении может быть разработан локальный нормативный документ (см. 1). Такая оценка предполагает стимулирование личностно-профессионального роста педагога, что в настоящее время является одним из необходимых условий формирования творческого специалиста.

В качестве заключения приведем несколько *практических советов*, которые, на наш взгляд, могут быть полезными для учителя на пути формирования его педагогического творчества:

1. Расширяйте свой кругозор. Принимайте активное участие в мероприятиях, где обсуждаются интересующие Вас вопросы.

2. Обменивайтесь своими профессиональными мыслями с другими, говорите о своих идеях, делитесь опытом.

3. Сохраняйте активность и заинтересованность в делах. Не отказывайтесь от трудных, требующих сосредоточения дел. Учитесь и целенаправленно расслабляться.

4. Научитесь извлекать уроки из своего опыта. Неудачи и негативный опыт являются прекрасным делом, так как дают нам возможность развиваться. Дело всегда можно начать по-новому.

5. Развивайте в себе активность и нестандартный подход к решению профессиональных проблем. Используйте для этого всевозможные источники, экспериментируйте.

6. Развивайте свои способности в выдвижении и решении проблем. Исследуйте источники проблем и связывающие их факторы.

7. Идеи рождаются в работе. Записывайте приходящие в голову альтернативные решения и связанные с ними важные моменты. Иначе они могут забыться.

8. Развивайте уверенность в себе и заинтересованность в деле. Избегайте всяческих помех при занятии творческой работой, особенно в ее начале.

9. Старайтесь заниматься творческой работой, когда находитесь в хорошем настроении. Научитесь вознаграждать себя и доверять себе и своему опыту. Заинтересованность в деле и горячее желание решать проблемы являются исключительно важными на начальной стадии творческого процесса.

10. Шлифуйте авторские идеи до блеска и учитесь их грамотно подавать.

11. Учитесь работать в команде.

12. Составьте себе программу развития творческих способностей и анализируйте свои действия и результаты:

- в какой степени я являюсь творческим учителем?

- какие признаки творческого учителя во мне имеются?

- в каких ситуациях и делах в последнее время я проявил (-а) творческий подход?

- какие факторы мне мешают на пути к творчеству?

- какими мерами я могу развивать свои творческие способности, что мне для этого надо предпринимать?

13. Любите то, что Вы делаете, и тех, ради кого Вы это делаете.

## Литература

1. Глинский, А. А. Управление системой методической работы в общеобразовательном учреждении: пособие для руководящих работников и специалистов учреждений общего среднего образования и системы повышения квалификации / А. А. Глинский. – Минск: Зорны верасень, 2008. – 252 с.
2. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров, А. Ю. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров – Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005.—448 с.
3. Кухарев, Н. В., Решетько, В. С. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества (Опыт, критерии измерения, прогнозирование): В 3 ч. Ч. 2. Диагностика педагогического мастерства / Н. В. Кухарев, В. С. Решетько – Мн.: Ред. журн. «Адукацыя і выхаванне», 1996. – 96 с.
4. Наумчик, В. Н. Педагогический словарь / В. Н. Наумчик, М. А. Паздников, О. В. Ступакевич / В.П. Наумчик и др. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2006. – 280 с.

**Т.Л. Ойстрах-Демидова**

### **ГЕНЕЗИС ДЕТСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА**

В научных кругах постоянно дискутируется вопрос о природе творческого потенциала: способность творить – это природой заложенная данность или результат инкультурации и социализации личности, его собственных усилий по саморазвитию и самосовершенствованию?

Художественное творчество начинается с обострённого внимания к явлениям мира и предполагает способность накапливать и осмысливать впечатления. Важными психологическими факторами художественного творчества являются память, воображение, сознание и подсознание, разум и интуиция. При этом подсознательные процессы играют здесь особую роль.

Детское художественное творчество рассматривается как самоценная активность ребенка, создающая условия для его эмоционального и личностного развития. Оно не только характеризует склонность к той или иной художественной деятельности, но и представляет собой способ формирования личности ребенка. Художественно-творческая деятельность, т.е. создание произведений в различных областях изобразительного искусства, связана с процессами восприятия и познания, с эмоциональной и социальной сторонами жизни детей, свойственных им на различных ступенях развития. В ней находят отражение некоторые особенности их интеллекта и характера. Из графических и пластических работ детей можно почерпнуть немало полезных сведений, дополняющих характеристику их личности.

Реализация творческого потенциала является естественной потребностью детей. С одной стороны эта потребность опирается на существующие социокультурные условия, когда дети усваивают сформированные духовные ценности, с другой, наделенные творческой способностью, они создают новые ценности, отвечающие не только их уровню духовного развития, но и

общественным критериям. Именно из природной потребности творчества, как неотъемлемого атрибута детской жизнедеятельности, берет свое начало детская художественная культура.

Отсюда возникает вопрос: какова природа детского творчества? Откуда у ребенка могут появиться потребности в творчестве, если он еще не прошел процесс социализации, не освоил социокультурный опыт, слабо представляет себе, что такое общественные нормы и идеалы? Больше того, у него еще невысок уровень специальных знаний, он не знаком с технологией художественной деятельности в той или иной сфере, не знает творческих приемов и методов – всего того, что становится достоянием взрослого человека в процессе жизнедеятельности, изучения науки и культуры, включения в существующие при его жизни общественные отношения.

Ответ на эти и другие вопросы связан с генезисом детского художественного творчества, заключенного в биологической природе ребенка. В исследованиях истории его развития И.А. Волков, Л.С. Выготский, Б.М. Теплов, В.П. Эфроимсон и другие исходят из следующих методологических положений: 1) наличие природных задатков, на основе которых у ребенка прижизненно формируются те или иные творческие способности; 2) социокультурная детерминированность развития психики; 3) связь умственного и физического развития с деятельностью, вне которой творчество, как у ребенка, так и у взрослого невозможно.

Человеческой деятельности, включая и деятельность ребенка, изначально присущ творческий характер. На этой основе индивид, выступающий как формирующаяся и сложившаяся личность и субъект деятельности, создает материальные и духовные ценности [1].

Художественно-творческая активность - это не только обучение специальным знаниям и умениям, развитие сенсорных способностей, но и средство познания и осознания мира, себя и других людей в системе отношений с ними, знакомство с культурными ценностями, эстетическое отношение к действительности.

Существуют различные подходы к определению истоков творчества. Чаще всего творчество отождествляют с интеллектуальными достижениями. Многие авторы (Ф. Баррон, Е.П. Торренс, Дж. Гилфорд и др.) считают креативность одной из составных частей интеллектуальной одаренности. Общим во всех взглядах на природу творчества было то, что ее рассматривали как аспект интеллекта. При личностном подходе к истокам креативности исследуются характерологические, эмоциональные, мотивационные, коммуникативные качества личности творческих людей.

А.М. Матюшкин выдвинул концепцию креативности как общей психологической предпосылки творческого развития [2]. Креативность способна развиваться и реализоваться через проявление собственной индивидуальности ребенка. Здесь важно создать соответствующие условия, разрешающие, поощряющие и активизирующие деятельность ребенка.

Творческая личность зарождается и совершенствуется в конкретной жизнедеятельности ребенка. В специально организованной взрослыми художественной деятельности и под влиянием окружающей развивающей среды у ребенка формируются основы эстетического сознания, закладываются начала

днтской художественной культуры.

Ориентация на формирование, развитие и самореализацию личности ребёнка является доминирующей установкой современного воспитания и образования в сфере социально-культурной деятельности. Однако надо признать, что в последние десятилетия в большей мере складывается тенденция насыщения ребёнка знаниями, нежели развития его духовных качеств. В результате у детей уже к концу дошкольного возраста формируется стереотипность мышления, эмоциональная зажатость, ограничение мотивационной сферы и, как следствие, отсутствие потребности в познании и учении. Поэтому столь велика роль взрослого, от которого зависит, будет ли реализован творческий потенциал ребенка, сможет ли он проявиться во всем своем многообразии.

Творчество может развиваться лишь при условии предоставления ребенку *свободы самовыражения*, когда он получает возможность проявить свои мысли, чувства, психоэмоциональное состояние. Это создает условия для творческой открытости, неожиданного сочетания образов, понятий, форм. Будет ли реализована эта возможность, зависит от взрослых, которые его окружают, среды, социокультурных условий.

Для развития творческих способностей ребенка первостепенное значение имеет *семейная микросреда*, создание взрослыми благоприятных условий для образования и воспитания - иначе говоря, соответствующего социокультурного пространства. Семья является первоосновой и первопричиной развития всего того, что может и на что способен ребенок в своем художественном творчестве [3].

Попадая в *школьную среду*, ребенок приобщается к коллективному творчеству и активно участвует в нем. Учебная и художественная деятельность органически переплетаются, способствуя духовному обогащению внутреннего мира ребенка. Как справедливо отмечает Л.И.Божович, «... вопросы школьного обучения – это есть не только вопросы образования и интеллектуального развития ребенка, но и вопросы формирования его творчества...» [4, с.111].

Помимо школьных форм учебной и внеучебной художественной деятельности существует ряд *внешкольных творческих учреждений* (дворцы, центры и студии изобразительного, литературного и музыкального творчества), специализированные учебные центры (школы, гимназии, лицеи и колледжи), позволяющие детям раскрыть свои многогранные творческие задатки. В них ученики с помощью высококвалифицированных педагогов постигают тайны творчества в различных его видах и формах, поднимаясь нередко до профессионального уровня.

Отмеченные ступеньки социализации, по которым осуществляется переход детей к пониманию существующих в обществе идеалов, стандартов, норм, правил общечеловеческой культуры, позволяют сделать следующий вывод: социальные детерминанты имеют существенное значение в формировании творческой активности детей. Следовательно, природное начало детского художественного творчества не следует абсолютизировать. Человек на всех этапах своей жизнедеятельности реализует *единство биологического и социального* начал, которое позволяет ему наиболее полно раскрыть свой творческий потенциал, начиная с детства.

Творчество ребенка – это своеобразное проявление творчества природы.

Оно для него представляет собой способ адаптации к изменяющимся условиям жизни. Известный психолог Я.Л. Пономарев определяет творчество как любой процесс природы и общества [5, с.135]. И это объяснимо, так как автор не ставил перед собой цель логического характера: дать определение. Напротив, он стремился охарактеризовать жизнедеятельность детей в ее многообразных проявлениях, среди которых встречаются виды и формы, напоминающие творчество взрослых в литературе, музыке, живописи и т.д. А что касается функций, то для него они не имеют никакого значения, так как поведение детей носит в определенной степени спонтанный характер.

Подобную позицию занимает и ученый-биолог Б.М. Рунин. В статье «Творческий процесс в эволюционном аспекте» он высказывает предположение о том, что «между творчеством природы и творчеством человека, видимо, существует определенная историческая преемственность и логическая связь» [6, с. 117]. Анализируя данное предположение с точки зрения развития жизни как «сферы возрастающей упорядоченности» и «увеличивающегося многообразия форм», он заключает, что «... наука и искусство, придя на смену природной эволюции, унаследовали от нее примерно ту же логику: и здесь поступательное усложнение создаваемых информационных структур складываются на фоне проб и ошибок...» [там же]. Отсюда следует, чтобы понять творчество человека, в том числе и ребенка, необходимо изучать его природные задатки.

Рассмотрение проблемы детского творчества в связи с природными, биологическими факторами, вызывало в столь недалекие времена решительные возражения. Они основывались на абсолютизации социокультурных условий развития ребенка. Утверждалось, что только они могут быть источником творчества человека, который якобы под влиянием образования и воспитания проявляет потребности в творчестве [см. 6, с. 101]. С таким утверждением трудно согласиться. Безусловно, образование и воспитание оказывают огромное влияние на формирование ребенка, но они должны исходить из природных данных, которые ему присущи. Об этом свидетельствует глубокое научное исследование о природных задатках человека В.П. Эфроимсона «Гениальность и генетика». В нём автор отмечает: «Появление любого гения, результаты любых его действий очень легко объяснить совокупностью внешних факторов, оставив очень мало места следствиям его внутренних свойств... Изучение биографий ... гениев всех времен и народов приводит к неумолимому выводу: гениями рождаются» [7, с.141].

Рассматривая проблему природы художественного творчества, следует разграничить два понятия: *художественное творчество* и *художественная деятельность*. Под художественным творчеством понимается процесс создания произведений искусства. Что же касается художественной деятельности, то это одна из форм активности взрослого и ребенка [8, с.с. 101,117,118]. Она включает в себя сам процесс и его результат, по которому и определяется ее репродуктивный или продуктивный (креативный) характер.

Художественно-творческая деятельность, так же как и игра, является типичной для ребенка любого возраста. В этой деятельности проявляется его активность, инициативность, фантазия и другие элементы развития. «Дети вообще близки к так называемому «художественному» типу, для которого характерны яркость восприятия, наглядная, образная память, богатство воображения и некоторая недостаточность абстрактного мышления», отмечал Н.С. Лейтес, – [9,

с.214].

Творческая активность ребенка зарождается и совершенствуется в контексте реальной жизнедеятельности. Она имеет не только объективную основу, т.е. отношение ребенка к окружающей его среде, но и субъективную, личностную. Именно в ней складываются такие психологические качества, как интерес, мотивация, внутренняя позиция. С формированием внутренней позиции у ребенка связан переход от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному, что имеет большое значение для творчества в различных его видах.

Активность детей в художественной творческой деятельности носит многоэтапный характер, причем на различных этапах она неодинакова. С возрастом ребенка творческая активность возрастает, достигая высокого уровня к 13-16 годам. Здесь все большую роль играют мотивы, психический настрой, эмоциональное состояние и волевое напряжение. Мотивы выполняют функцию побуждения и направления творческой активности [10].

В существующей культурологической литературе можно встретить прямо противоположные взгляды на детское художественное творчество. Некоторые авторы (В.Т. Кудрявцев, А.А. Курбанова, К. Манхейм, А.Я. Флиер), рассматривая детство и его культуру, утверждают, что якобы творчество детей не может быть самостоятельным. В своей творческой деятельности они будто бы зависимы от инкультурации и в этой связи способны репродуцировать только то, что уже было в социокультурном опыте [11, с.161].

Такое утверждение на первый взгляд может показаться достаточно убедительным. Однако только на первый взгляд. Действительно, дети развиваются не в социокультурном вакууме, а в соответствующих конкретно-исторических условиях, при определенном уровне развития материальной и духовной культуры. Но ведь поколения, приходящие друг другу на смену, не повторяют то, что уже было, ни в материальной, ни в духовной, в том числе и художественной, культуре. В этой связи не следует забывать о преемственности, традициях и новаторстве.

В культурологической литературе под преемственностью понимается многосторонняя связь между различными этапами развития культуры, состоящей в сохранении и использовании культурного наследия прошлых эпох в процессе дальнейшего ее развития. Сохранение и использование прошлого опыта теряет свой динамический характер, если он усваивается механически. Культурное наследие без творческой переработки лишается своего назначения. Именно детям, новому поколению изначально присуще новаторство как способ осмысления в духе нового времени того, что уже имелось в культуре прошлого. Детское художественное творчество является своеобразным историческим документом новаторства детей в различных формах: литературе, живописи, музыке, ваянии и т.д. Оно осуществляется в русле развития культуры в тот или иной исторический период, а потому здесь нет какой-либо конфронтации. Есть, разумеется, противоречия между старым и новым, между традициями и новаторством. Однако эти противоречия носят естественный характер и разрешаются обогащением традиций, их приумножением.

Творческая активность детей направлена на самореализацию и самоутверждение. Дети – поэты, художники, изобретатели от рождения. Это – их жизнь, как и игра, без которой ребенок – не ребенок. Дети, пробуя сочинять

стихи, тяготеют не к содержанию, а к ритму, музыке стиха, свойственной их душе. Тяга к музыке стиха, ритму сохраняется у детей на долгие годы, а у некоторых людей на всю жизнь.

Александр Твардовский в своей автобиографии пишет, что приблизительно на восьмом году жизни он сочинил стихотворение, в котором, по выражению поэта, не было «ни лада, ни ряда, – ничего от стиха». «Но я, – говорит он, отчетливо помню, что было страстное, горячее до сердцебиения желание всего этого, – и лада, и ряда, и музыки. Желание родить их на свет, и немедленно, чувство, сопутствующее и донныне всякому замыслу» [12, с.153].

Творчеству как таковому принадлежит важная роль в осознании индивидом своего человеческого потенциала, своих сущностных сил, формировании способности воспринимать, чувствовать и думать творчески. Творческая деятельность – это самодеятельность, охватывающая изменение действительности и самореализацию личности в процессе создания материальных и духовных ценностей, расширяющая пределы человеческих возможностей. Творчество развивает эмоциональные, интеллектуальные, волевые возможности человека, поднимает его на новые уровни личностной культуры.

Наибольшую способность к творческой деятельности замечают у детей, не обладающих сколько-нибудь знаниями, навыками. Закладывание творческих способностей происходит до усвоения ими репродуктивных знаний и навыков. Для ребенка творческая деятельность является особой формой чувственно-эмоционального восприятия мира. В его сознании не существует четкой грани между миром реальным и миром идеальным. Творческая деятельность для ребенка – это своеобразное объяснение мира (пусть даже не имеющее ничего общего с реальностью), форма оформления реальности при помощи визуальных образов. По мнению Л.С.Выготского здесь имеет место процесс «...воспоминания о пережитом и творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка» [13, с.7].

Художественное творчество дает огромные возможности для развития фантазии и творческих способностей детей, так как ребенок имеет дело с разными материалами и процессами. У него развивается чувство материала, фактуры поверхности, художественный вкус, гармония, формируется культура мышления образами.

Если анализировать специфику детского художественного творчества, то можно отметить следующее: у детей во многом иная душевная организация, чем у взрослых, им свойственна необычайная чуткость к образным впечатлениям, богатство воображения, бесконечная любознательность, острота восприятия, впечатлительность. Дети открывают для себя мир каждую минуту и не перестают ему удивляться. Образы, чувства, испытываемые детьми, настоящие. Результаты детского художественного творчества – это также особый мир, где они чувствуют себя полновластными хозяевами, куда они не только переносят свое наивное восприятие мира, но и создание его в соответствии с их мечтами и потребностями. Детское художественное творчество – это уникальная возможность познакомиться с совершенно иным миром – миром сокровенным, искренним и эмоциональным. Дети являются одновременно и творцами, и потребителями своих произведений, выражающих детское видение мира. Кодом,

ключом к пониманию детского творчества владеют только дети.

Художественное творчество для ребенка – это открытие самого себя, собственной значимости. Ребенку еще неведом мир его души, но он соприкасается с миром причудливой фантазии, состоянием вдохновения, удивления и радости. Он увлечен тем, что происходит вокруг, он живет в мире собственного воображения, его душа полна трепета от познания мира.

Художественное творчество детей является выражением индивидуальных особенностей, отношения к окружающему миру и к себе в посильной для ребёнка художественной форме. Ребенок приходит в этот мир осуществить самого себя, украсить его собственными неповторимыми чертами, внести в общую культуру частичку собственного интеллекта. Он стремится к творческой деятельности, которая позволяет ощутить собственную ценность.

Художественное творчество – составная часть системы эстетического и художественного воспитания, средство развития личности. Проявлением художественного творчества могут быть отдельные работы, выполненные самостоятельно или под руководством взрослого: рисунки, лепка, устное и письменное художественное слово, мелодии, драматизации, танцы, а также хоровое пение, театральные постановки, декоративно-прикладные вышивка, резьба, кукольный театр, рисованные и игровые фильмы и т.д. Существует собственное и исполнительное художественное творчество. Последнее включает, например, игру на музыкальных инструментах, выразительное чтение, традиционные виды народного художественного творчества, т.е. воспроизведение детьми готовых образцов или произведений других авторов. В узком смысле к художественному творчеству относят продукты самостоятельного творческого проявления ребёнка, выполненные по личному впечатлению или замыслу и собственными силами на основе умений, приобретённых самостоятельно или под руководством взрослых.

Многоплановостью замысла, процесса и продукта художественное творчество отличается от учебных работ по искусству, где ребёнок тренирует какое-то отдельно взятое умение, технический приём, задача и план которых заранее определены учителем. Художественное творчество отличается и тем, что ребенок в нем одновременно сам открывает, изобретает технику работы, стиль исполнения и т.д. Результаты художественного творчества позволяют раскрыть личность ребёнка и его отношение к окружающему миру. Они соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям чувств, ума, воли, физических возможностей, нравственных представлений ребёнка. В то же время художественное творчество – достоверный показатель общего психологического и педагогического развития ребёнка, представляющий большую исследовательскую ценность.

#### Литература

1. Борисов, Г.С. Искусство как средство эстетического развития учащихся: Учебное пособие к спецкурсу / Г.С. Борисов. – М.: Прометей, 1998. – 72 с.
2. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности. – Вопросы психологии, 1989, № 6. – С.18.



3. Развитие ребенка и его отношений к окружающим. – М.: Центр., 1993. – 480 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Педагогика, 1968. – 146 с.
5. Пономарев Я.Л. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 333 с. С.147.
6. Развитие творческих способностей в сфере досуга. / Материалы науч.-практ. конф. – Куйбышев, 1990. – 235 с. - С.101, 117
7. Эфроимсон, В.П. Гениальность и генетика / В.П. Эфроимсон. – М.: Русский мир, 1998. – 300 с.
8. Проблемы научного творчества в современной психологии. – М.: Наука, 1981. – 210 с.
9. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н.С. Лейтес. // Избр. труды. – Воронеж, 1997. - – 416 с.
10. Художественное творчество и ребенок. – М.: Педагогика, 1984. – 211 с.
11. Михайленко Н., Короткова Н., К портрету современного дошкольника / Н. Михайленко, Н. Короткова // Дошкольное воспитание. – 1993. - №11. – С.14-19.
12. Твардовский, А.Т. Статьи и заметки о литературе / А.Т. Твардовский. – М.: Советский писатель, 1961. – 311 с.
13. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском творчестве. – М., 1991. - 112 с.

**Е.И. Бараева**  
**ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА**  
**К РАБОТЕ С ОДАРЁННЫМИ УЧАЩИМИСЯ**  
**(реферат)**

В настоящее время особо остро встает вопрос о необходимости сохранения и развития одаренной личности, поскольку в течение многих лет школьное образование ориентировалось в основном на среднего ученика. При этом особое внимание уделялось обучению слабоуспевающих школьников, поиску путей преодоления неуспеваемости. В советской педагогике утвердился лозунг «неспособных детей нет», а есть лишь те, кого неправильно обучали и воспитывали. Отсюда следовало, что практически у любого учащегося независимо от его генотипических особенностей, можно сформировать любые познавательные способности и поведенческие свойства, причем уровень их развития полностью зависит от качества обучения и воспитания.

В сложившейся ситуации недостаточно изучались особенности самотворчества, учебной деятельности наиболее способных и одаренных учащихся, поскольку считалось, что одаренная личность способна преодолеть любое негативное влияние среды («талант всегда пробьется»). К сожалению, данное представление, далеко не всегда подтверждалось.

Одаренными принято считать тех учащихся, кто по уровню развития своих способностей явно выделяется среди сверстников или в среде своей социальной группы. Согласно российским данным, около 20 процентов школьников являются одарёнными, но в результате того, что они не получают необходимой поддержки для развития их способностей, действительно одарёнными после окончания

школы остаются только 2-5 процентов В США оказываются замеченными лишь 40 процентов одарённых учащихся. Во Франции в 1989 году 5 процентов лицеистов с весьма высоким интеллектуальным потенциалом не попали в высшую школу, так как их во время не заметили и не поощрили [3].

Чаще всего к одарённым педагоги и родители относят учащихся, проявляющих способности к обучению. Действительно, лёгкая обучаемость относится к одарённости. Но это лишь один из её видов (кстати, не всегда самый продуктивный во взрослой жизни). Менее склонны учителя замечать *творчески одарённых* школьников. Такие учащиеся нередко неровно успевают, выбиваются из общего темпа, выскакивают на уроке с нелепыми замечаниями, странны в поведении. Они индивидуалисты, не умеют общаться, нередко конфликтны, иногда тугодумы и не могут понять очевидного, не всегда подчиняются большинству или официальному руководству. Поэтому общение с творчески одарённым учащимся требует от педагогов и родителей огромных эмоциональных затрат. Примерно 15 процентов одарённых учащихся школа считает трудными [4].

Творческая личность некомформна, она не желает приспособливаться к обстоятельствам. Если интеллектуальная одарённость проявляется в способностях учащихся к усвоению, накоплению, систематизации знаний, блестящем их исполнении и использовании, то творческая – в способностях изобретать, создавать, продуцировать оригинальные идеи, поиске нестандартных решений проблемных ситуаций.

Увидеть одарённого учащегося, создать условия для развития его потенциалов непросто. Для этого нужна педагогическая интуиция и серьёзная специальная психологическая подготовка учителя. По словам выдающегося чешского педагога XVII века Я.А. Коменского, школа должна быть «преддверием жизни». Иначе говоря, чтобы иметь в будущем талантливых учёных, политиков, менеджеров, об этом нужно позаботиться сегодня.

Первые исследования одарённых учащихся приходятся на конец XIX – начало XX века. Так, в 1887 году известный русский педагог А.Н. Острогорский опубликовал статью «Учитель и даровитые ученики». Проанализировав факты из биографии А.С. Пушкина, А.С. Грибоедова, И.Е. Репина и других выдающихся людей, он опроверг сложившееся мнение о том, что развитие самобытного таланта не требует педагогического вмешательства, а воздействие наставников только задерживает его развитие. А.Н. Острогорский сделал вывод о том, что «школа и учитель могут быть нужны таланту, как и всякому другому юноше» [9, с. 28].

По его мнению, талант, развиваясь, проходит два периода: *пробуждения* – «момент прорастания зерна» и *совершенствования* – «талант вышел из зерна». Поскольку «очень крупные таланты часто выбиваются наружу сами», т.е. самостоятельно проходят первый этап развития, учитель будет им полезен лишь на этапе совершенствования. Педагог может «дать таланту средства образовать себя», т.е. обеспечить необходимой литературой, консультацией и т.п. Он целенаправленно привлекает даровитого ученика «к работе, которая может способствовать правильному росту и развитию таланта». «Таланты меньшей силы» нуждаются в помощи учителя уже на первом этапе своего развития. Задача педагога – пробудить и поддержать творческие возможности, дремлющие

способности ученика («...вызвать прежде всего желание попробовать свои силы, раскрыв перед субъектом те сферы, где собраны плоды творчества, чтобы он почувствовал родной ему мир») [там же, с. 219].

Не каждый учитель, по мнению А.Н. Острогорского, способен увидеть талант и оказать ему помощь. «Не всякому эта роль по плечу. Нужно и самому нести с собой нечто, чтобы взяться за руководство таланта» [там же, с. 287]. Самым ценным качеством такого учителя А.Н. Острогорский называл «философскую складку», под которой подразумевается не только широкий кругозор, но и умение пробудить в ребенке интерес к знанию, вызвать потребность его добывать. Большое влияние на ученика оказывает и личный пример педагога, его стремление к саморазвитию. Особо А.Н. Острогорский подчеркивал нецелесообразность ориентации школьного обучения на среднего учащегося. Главным условием реализации своей программы автор считал основательную подготовку педагога.

По идеологическим причинам исследовательские работы в области проблем одаренности в середине 30-х годов были приостановлены и в последующие пятьдесят лет фактически не проводились. Не затрагивалась в этот период и проблематика учителя одаренных учащихся. Между тем за рубежом в эти годы шли серьезные исследования по психологии одаренности и таланта. Особенно интенсивно они стали развиваться в США с середины 50-х годов. Активизация таких работ была обусловлена реформой системы образования, одним из направлений которой стало введение *дифференцированного обучения – временного или постоянного объединения одаренных учащихся для занятий по специальным программам*. Это привело к возникновению в 60-х годах нового научного направления – *психологии учителя одаренных учащихся*. Его появление было связано с тем, что, как показала практика, далеко не каждый, даже хороший педагог, может осуществлять обучение одаренных школьников, Главной задачей психологии учителя одаренных учащихся стало определение его специальных знаний, умений, а также личностных качеств.

По мнению D. Sisk, учитель одаренных учащихся должен обладать: знаниями природы одаренности, ее проявлений, потребностей одаренных детей, исследований в области одаренности, новых разработок по проблемам их обучения, умениями проводить диагностику и интерпретировать ее результаты, осуществлять руководство по развитию творческого мышления, применять техники моделирования, устанавливать связи между познавательными и аффективными процессами. К наиболее важным умениям учителя одаренных учащихся K. Seeley относит следующие: задавать вопросы и развивать мыслительные процессы высших уровней, изменять действующий учебный план и разрабатывать специальные учебные программы, проводить диагностику и консультации учащихся [1, с.34].

На ежегодном съезде Национальной ассоциации по одаренным и талантливым детям в 1982 прозвучал научный доклад L. Silverman, где были названы отличительные особенности опытных и успешных учителей одаренных школьников. Отмечалось, что такие педагоги поощряют самостоятельность учащихся; избегают «разжеванной информации», побуждая учащихся размышлять; ставят вопросы, требующие продуманной аргументации; поощряют учащихся выражать собственное мнение и оценивать самих себя; устанавливают с

учащимися тесные личные отношения. А. Storphey выделяет ряд умений учителя, развивающих творческие способности одаренных: поощрение учащихся к самостоятельной учебной деятельности; сотрудничество с ними, формирование у них мотивации к овладению фактическими знаниями для свободы дивергентного мышления; адекватная оценка продуктивной идеи учащихся; предоставление школьникам возможности работать с разнообразными материалами и в разных условиях; помощь в преодолении фрустраций и неудач [там же, с.34].

На VII Международной конференции по проблеме одаренных и талантливых детей, которая состоялась в Солт-Лейк Сити в 1987 г., отдельным предметом обсуждения были следующие педагогические умения учителя: показывать одаренному ребенку, что его эмоции и переживания важны и значимы; оказывать помощь ученику при выражении своих чувств; учить передавать подлинные чувства при оценке ситуации; показывать ребенку, что он важен «сам по себе», а не только в силу его способностей.

На основании экспериментальных исследований W. Bishop (1968) были выявлены следующие *характеристики успешных учителей*: личностная зрелость, опытность, высокий интеллект, познавательные интересы вне школы, выраженная потребность в достижениях, положительные установки по отношению к одаренным учащимся, центрированность на учениках в процессе обучения, высокая компетентность в преподаваемом предмете, способность заинтересовать школьников учебным материалом [см. там же, с.35]. Экспериментальные исследования В. Ferrell, М. Kress и I. Cloft позволили обобщить *личностные качества учителя, необходимые в работе с одаренными учащимися*. Такой учитель: стремится к установлению положительных взаимоотношений с учениками; склонен к инновациям; имеет высокий стандарт достижений; побуждает учеников совершенствоваться; получает удовлетворение больше от успеха школьника, чем от собственной деятельности; не рассматривает преподавание как дело всей своей жизни и единственное, чем он может заниматься [см. там же, с.36]).

В исследованиях R. Wendel и S. Heisen было выявлено, что эффективных учителей одаренных учащихся отличает чувство юмора, уважение и внимание к ученикам, они часто используют невербальные воздействия (прикосновения, похлопывания по плечу), вопросы, стимулирующие дискуссии и самостоятельное мышление школьников [там же, с.36].

В России возобновление исследований в области одаренности начинается с середины 80-х годов. Этому способствуют два фактора: накопление в психологии огромного потенциала для изучения этого столь сложного явления и возникновение в обществе в связи с процессами демократизации социального заказа на разработку данной проблематики. На этом фоне закономерно обращение психологов к изучению личности педагога, работающего с одаренными учащимися.

Исследования по одаренности учащихся показывают, что наряду со специальными программами, классами, учебными заведениями нового типа (лицеи, гимназии), развитие одаренного учащегося во многом зависит от личности учителя. Несомненно, профессиональные знания и методическое мастерство играют важную роль. Однако во многих случаях даже при самых глубоких профессиональных знаниях ученики не любят своего учителя и свое

отношение к нему переносят на учебный предмет. В подобных случаях даже у очень способного ученика утрачивается познавательная мотивация и интерес к тому учебному предмету и той области знаний, в которой он мог бы себя творчески проявить.

Позитивные и негативные отношения, которые устанавливаются с учениками и классом, во многом зависят от личностных качеств педагога, способствующих или препятствующих стимулированию творческого потенциала учеников. Учитель одаренных учащихся должен обладать особым психическим складом. Так, Н.С. Лейтес, подчеркивая роль учителя в развитии одаренных школьников, пишет: «Ребенок с опережающим развитием интеллекта и творческими устремлениями нуждается не только в соответствующей умственной нагрузке, но и не менее чем любой другой, в своевременном, вдохновляющем руководстве учителя. От педагога требуется, отмечает Н.С. Лейтес, «понимание выдающихся способностей учеников и нахождение такого подхода к ним, который соответствовал бы их своеобразию... Занятия с ними должны быть увлекательными, творческими, отношение к особым возможностям ученика – требовательным, но доброжелательным, укрепляющим силы, открывающим перспективы роста» [5, с.107]. В работе с одаренными учениками, подчеркивает В.С. Юркевич, большое значение имеет опыт педагога, его специальные знания, а также психологическая подготовленность, поскольку «трудно не только заметить нестандартного ребенка – трудно его оценить, примириться с нешаблонностью его восприятия, его деятельности» [11, с.43]. Эффективность деятельности учителя с одаренными учащимися определяет, по мнению Л.В. Поповой, «глобальная личная характеристика – система взглядов и убеждений, в которой большой вес имеют представления о себе, других людях, а также о целях и задачах своей работы». В связи с этим, считает Л.В. Попова, необходимо «ставить и решать задачу подготовки учителей специально для одаренных» [10, с.204].

В исследовании А.М. Матюшкина и Е.Л. Яковлевой показано, что наиболее важным учителя считают у своих учеников интеллектуальные способности. Эмоциональная сфера жизни школьников не представляет, с их точки зрения, особой ценности и лишь мешает достижению внутреннего комфорта и гармонии. Все обследуемые педагоги – высококомпетентные специалисты, однако большинство из них испытывает личностные трудности при работе с одаренными учениками: «побаиваются» проявления возможной своей некомпетенции, стремятся к ролевой дистанции, эмоционально закрыты и почти недоступны ученикам [7]. Е.Л. Мельникова на основе анализа представлений педагогов об одаренности отмечает, что большинство учителей замечают в учащихся только способности к усвоению знаний, тогда как творческие возможности остаются незамеченными [8].

Как утверждает Ю.З. Гильбух, работать с одаренными должны «опытные, высококвалифицированные специалисты, отличающиеся стремлением к творческому поиску и основательно подготовленные к своей ответственной миссии» [2, с.60].

В зарубежной психологии подготовка учителя к работе с одаренными учащимися как самостоятельное направление прикладных исследований оформилось в 60-70 гг. В 1991 году на IX Всемирной конференции по одаренным и талантливым детьми проблематика подготовки учителя была признана

приоритетным направлением развития психологии одаренности. На V конференции Европейского совета по высоким способностям в 1996 году усиление внимания к вопросу подготовки учителей к работе с одаренными учащимися было названо важнейшей задачей [6].

*Необходимость профессиональной подготовки педагогов к работе с одаренными учащимися* доказана рядом исследований. Так, установлено, что неподготовленные педагоги часто ошибаются в диагностике одаренности; идентифицируют как одаренных исключительно учащихся успешных в обучении (в то время как многие одаренные неуспевающие); проявляют равнодушие, а иногда и негативные отношения к наиболее способным учащимся; недостаточно используют в обучении одаренных стратегию ускорения. Такие педагоги не всегда осознают психологические особенности, познавательные потребности одаренных учащихся, предопределяющие специальные методы обучения и воспитания, индивидуализацию учебных программ.

Особенности личности одаренных учащихся - повышенный уровень познавательного потенциала, любознательность; критичность и чувствительность к проблемам; целеустремленность в решении задач; переживание успехов и неудач в творческом процессе и другие – во многом определяют желание школьников взаимодействовать с творческим, профессионально компетентным педагогом, которому свойственны стремление к самоактуализации в креативно содержательной деятельности.

Таким образом, установки педагога на творчество, созидательное взаимодействие с детьми и стимулирование их самотворчества выступают в качестве существенного признака готовности педагога к работе с одаренными учащимися.

#### Литература

1. Бараева, Е.И. Психодиагностика одаренных учащихся и творческого учителя /Е.И. Бараева: учеб.-метод. пособие. – Мн.: МГОИПК, 2005. – 128 с.
2. Гильбух, Ю.З. Внимание: одаренные дети / Ю.З.Гильбух. – М.: Знание, 1991. – 79 с.
3. Джурицкий, А.Н. Образование в современном мире / А.Н.Джурицкий. – М.: Владос, 2004. – 240 с.
4. Еськов, В.М., Степаненко, Н.Ю., Филатова, О.Е. Нужна ли государственная поддержка интеллектуальной молодой элиты в области естественных наук / В.М. Еськов, Н.Ю.Степаненко, О.Е. Филатова // Одаренные дети. – 2004. –№ 6. – С. 102 – 107.
5. Лейтес, Н.С. Ранние проявления одаренности / Н.С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 98 – 107.
6. Матюшкин, А.М., Сиск, Д.А. Одаренные и талантливые дети / А.М. Матюшкин, Д.А. Сиск // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 88 – 97.
7. Матюшкин, А.М., Яковлева, Е.Л. Учитель для одаренных / А.М. Матюшкин, Е.Л. Яковлева // Общественные движения и социальная активность молодежи: Материалы всесоюзной науч. конф. «Человек в системе обществ. отношений» / Акад. наук СССР. Ин-т социологии; Под ред. Л.И. Муратовой. – М., 1991. – С. 192 – 202.

8. Мельникова, Е.Л. Психологическая модель подготовки учителя к работе с одаренными школьниками / Е.Л. Мельникова: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1998. – 144 с.
9. Острогорский, А.Н. Учитель и даровитые ученики / А.Н. Острогорский // Педагогический сборник. – 1889. – № 1. – С. 1–28; № 3. – С. 197–219; № 4. – С. 285 – 304 .
10. Попова, Л.В. Учитель для одаренных / Л.В. Попова // Психология одаренности детей и подростков: Учеб. пособие / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Издат. центр «Академия», 1996. – С. 203 – 214.
11. Юркевич, В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность / В.С. Юркевич: Кн. для учителей и родителей. – М.: Просвещение: Учеб. лит., 1996. – 128 с.

**В.Н.Наумчик**

### **ФЕНОМЕН ТВОРЧЕСТВА: АЛЬТЕРНАТИВНЫЙ ВЗГЛЯД**

Единственная проблема современности заключается в том, сумеет ли человек пережить свои собственные изобретения.

*Луи де Бройль*

Мы с большим уважением относимся к творчеству, которое рассматриваем и как искусство, и как технологию бытия, и как основу для воспитания и образования. Тем не менее уместно задать вопрос: а нет ли теневых сторон у творчества? И можно ли, например, считать воспитание творческой личности целью образовательных систем?

Чтобы ответить на поставленные вопросы, обратим внимание на то, что само понятие «творчество» многообразно. Г.С. Альтшуллер и И.М. Верткин выделяют два типа творчества. Творчество первого типа наиболее благополучное с точки зрения общества; оно отвечает потребностям сегодняшнего дня, дает решение насущных задач. Такое творчество есть и в науке, и в искусстве, да и во всех других областях деятельности. Основная черта его в том, что оно не ломает привычных взглядов и традиционного отношения к окружающему миру. Именно такое творчество сформировало и продолжает поддерживать общественное представление о престижности творческого труда. Творчество второго типа предполагает эвристичность, новизну, сочетаемую с парадоксальностью, неприятием известного, традиционного. Современная школа если и ориентируется на творчество, то прежде всего на творчество первого типа. Оно является одной из целей образовательных систем [1].

Может ли общество с таким же энтузиазмом приветствовать творчество второго типа? Очевидно, нет. Еретичность, целеустремленность, аскетизм, неприятие авторитетных мнений — те качества творческой личности, которые не могут понравиться ни человечеству в целом, ни каждой семье в отдельности.

Деятельность творческой личности — преобразующая, революционная,

подчас сокрушающая. Она же определяет и прогресс общества в сфере искусства, культуры, науки, технологии, которые, как ни странно, оборачиваются иногда экологическими катастрофами или такой трансформацией экологической обстановки, которая и самого человека ставит на грань выживания. Возникает вопрос: а не закономерно ли это?

Ответ на этот вопрос можно получить, если рассмотреть жизнь на Земле как некую систему, состоящую из множества подсистем и находящуюся в состоянии устойчивости. Устойчивость не означает, что эта система застывшая, не изменяется. Она эволюционирует, но всякий раз оказывается в состоянии локальной устойчивости. Так продолжалось тысячи лет. Но вот появился человек, и не просто человек, а творческая личность. Исследуя роль разума как планетарного явления, В.И.Вернадский отмечал: «С появлением на нашей планете одаренного разумом живого существа планета переходит в новую стадию своей истории. Биосфера переходит в ноосферу».

Влияние человека на протяжении всей его истории носило глобальный характер, причем вся деятельность велась под знаменем гомоцентризма. Человек делал ошибки, убеждался в их порочности, делал новые, новые, новые... Человечество, как и личность, учится на своих ошибках (хотя существует мнение, что история ничему не учит). Но эпоха техногенных производств отличается от всех предыдущих тем, что ошибки принимают глобальный характер, и многие из них требуют слишком высокую плату. Достаточно отметить, что в последние десятилетия резко возросло потребление природных ресурсов. Сегодня гражданин мира в среднем потребляет ежегодно: воды — около 1 тыс. куб.м, энергии — около 3 т условного топлива, сырья — около 20 т. Расход воды вырос в сравнении с биологически необходимым в десятки тысяч (!) раз. И неудивительно, если вспомнить, что для производства 1 т шерстяной ткани требуется 2,5 т воды, 1 т стали — 25 т воды, 1 т синтетической ткани — 1000 т воды. Вот какова цена деятельности творческой личности.

Обобщенные оценки показали, что только за последнюю сотню лет человеческая деятельность привела к тому, что с лица земли исчезли или близки к этому более тысячи видов позвоночных и до 25 тысяч видов растений. Баланс неутешителен: за жизнь одного «разумного» заплатились своей собственной жизнью тысяча «братьев меньших» и 25 тысяч братьев «зеленых». Не слишком ли высокая цена?

Человек расширяет свою власть над природой, уничтожая животных и истощая почву. Тот же склад ума, который некогда дал ему возможность одержать победу над львом и медведем, теперь толкает его на то, чтобы окончательно подчинить себе природу, принести вечные ценности в жертву непосредственной выгоде. Ставя себя вне общей экологии, человек становится тираном земли, которому предстоит неизбежное падение, если он выиграет битву за существование. Подчеркнем — выигравший обречен.

Однако природа сама регулирует результативность и эффективность творчества человека, укрощая его «творческий» порыв. С одной стороны, природа демонстрирует ему, что ресурсы ее ограничены, и в своей деятельности он должен учитывать и этот фактор (чего раньше не было). Сокращение бюджета на образование, науку, культуру, уменьшение численности НИИ и глобальных научных программ — все это можно рассматривать как проявление



ограниченности ресурсов Планеты, как отклик на чрезмерную экспансию человека. Одним из механизмов ограничения творческого размаха homo sapiens является экономический.

Отмечено, что наступление разросшегося человечества на природу вызывает ее сопротивление. Оно пока выражается в «недообеспеченности» человечества жизненно необходимыми ему ресурсами. Все больше ощущается недостаток питьевой воды, все явственнее признаки энергетического, в частности, нефтяного, голода. На исходе уже ряд необходимых промышленности металлов, и, наконец, а вернее, прежде всего, все более грозно звучит слово «голод» в его самом изначальном, буквальном, страшном смысле: голод как причина массовой деградации и повальной гибели людей от недоедания, от растущей нехватки и неполноценности продуктов питания.

Локальные и другие войны (в эпоху развитой цивилизации!) можно также рассматривать как форму разрешения накопившихся противоречий. Поражают масштабы войн и оснащенность противоборствующих сторон. По существу, в них втягивается все больше и больше стран со своим научным и техническим потенциалом. Творческая личность изобретает и новые средства ведения войн: химическое, ядерное, лазерное оружие. Освоение космоса, мирового океана — все подчинено этой антигуманной задаче.

Человек начал проникать за пределы непосредственно данной реальности, получать результаты без прямого контакта с вещами. Расщепив атом, он включил в диапазон своего действия микромир: реальность новых масштабов — атомную, субатомную, - не соизмеримую с его телесными, чувственными органами.

Другим полюсом несоразмерности деяний человека с ним самим как земным существом является выход в космос — его активность в масштабе мегамира. Творчество современной цивилизации привело к тому, что началось освоение недр и морских глубин, где нет жизни, овладение скоростями, с какими не перемещается ни одно живое существо. Используя искусственные приспособления, человек видит и слышит во много раз дальше и в большем диапазоне, чем позволяют его естественные органы, значение которых все уменьшается. Это в свою очередь ведет к снижению роли чувственного и возрастанию роли рационального. Таким образом, если в начале XX века люди действовали в мире, соразмерном их чувственно-телесному бытию, то теперь границы их мира резко раздвинулись; происходит освоение новых миров.

В условиях информационного этапа научно-технического прогресса деятельность человека начинает выходить за пределы не только его чувств, но и мышления, воображения. Происходит формирование компьютерной, или виртуальной, реальности, где человек «присутствует наполовину», проигрывая все действия при минимальном участии своего тела. Сейчас успех некоторых творческих работников во многом зависит от функционирования средств компьютерной реальности. Этим уже широко пользуются в рекламе, дизайне, моделировании, кино.

Мир человека перестал быть равным его «дому». Условия природного бытия людей (узкий диапазон температур, давлений, видимого участка спектра электромагнитного излучения, состава воздуха и др.) вступают в противоречие с результатами их творческой деятельности, и при случайном контакте с ними (радиация, скорости) люди терпят поражение. Вот почему большое значение

уделяется исследованиям специфических систем жизнедеятельности человека, которые часто называют системами типа «человек—машина». История техники знает периоды, когда человек выступал в роли придатка к машине. Сейчас, уже на другом витке развития техники, вновь возникает опасная ситуация, когда не человек, а машина может оказаться подлинным субъектом деятельности. Соответственно социотехническая, или человеко-машинная, система теряет свойства «социо-» и остаётся технической системой.

Развитие современного производства приводит к тому, что если его сознательно не подчинить целям человека, то оно способно развиваться само для себя (строительство электростанций необходимо для выработки энергии, энергия необходима для производства стали, сталь необходима для производства цемента, а цемент необходим для производства электростанций). Такую тенденцию иногда называют тенденцией индустриального эгоизма.

Все эти явления можно рассматривать как отклик на действия человека, направленные на то, чтобы вывести нашу жизненную систему из состояния равновесия, из устойчивого состояния эволюции.

И вновь возвратимся к тому же вопросу: а нужно ли ставить целью образовательных систем воспитание творческой личности? В современном обществе можно выявить распределение людей в зависимости от их причастности к творчеству. Нетворческая личность — исполнитель. Существует множество профессий, где это качество является идеальным. Армия, транспорт, сельское хозяйство, промышленность, органы правопорядка держатся на людях, которые знают, что от них требуется, и четко выполняют свои обязанности. Таких людей большинство. Однако существуют и творческие люди, которые ищут новые пути и, найдя их, не успокаиваются на достигнутом, а ищут снова, чтобы найти и идти дальше. Таких единицы, но трудно представить, чтобы в результате какой-либо образовательной реформы была реализована цель — готовить творческую личность, цель, которая приведет к тому, что творческими людьми окажется большинство. Тогда с неотвратимой необходимостью следует ожидать отклика Природы, которая превратит революционное намерение человека в противоположность ожидаемого.

Вот почему педагогический *принцип природосообразности* следует рассматривать как один из фундаментальных принципов Природы наряду с законами сохранения энергии, импульса, момента импульса, четности, заряда и др. Этот принцип, предполагает, что прежде чем что-либо предпринимать (поворачивать реки, осушать болота или моря и т.д.), следует быть очень внимательным к той внутренней гармонии в Природе, которая существует объективно, и соотносить свою деятельность с возможно неизвестными человеку законами этой гармонии. Очевидно также и то, что человеку следует отказаться от роли хозяина природы, переосмыслить свое место в мире. Но это могут сделать только творческие личности.

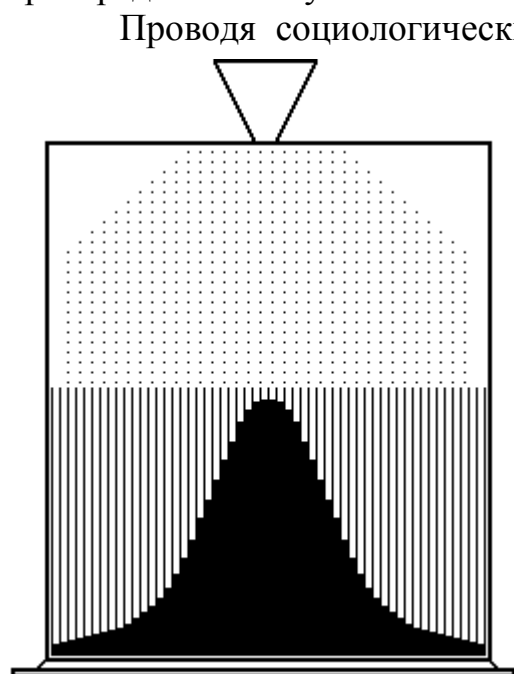
Есть интересные наблюдения, указывающие и на большую роль социальных факторов в появлении выдающихся людей. Известно, что в определенные эпохи появлялось мало великих ученых и художников, в другие эпохи, наоборот, наступал «неожиданный» расцвет. Так было в Афинах примерно в IV веке до н.э., так было в эпоху Возрождения, во Франции во время Великой французской революции, так было и в России после 1917 г.

Заметно, что из одних средних школ вышло много выдающихся людей, а из других мало, хотя и там, и тут учились дети как будто бы без особого отбора. Так, например, из московской частной гимназии Репман, где были свободные порядки, где учителя вели себя очень дружелюбно с учениками, без жесткой дисциплины, где вопреки обычаям царского времени учились мальчики и девочки вместе, вышли два академика — А.Н.Колмогоров и В.А.Трапезников, много профессоров, создатель первого серийного советского электронного микроскопа и первого в мире сверхвысоковольтного микроскопа Н.М.Попов, писатель А.А.Крон и многие другие. По-видимому, это объясняется тем, что там не подавлялась инициатива, не наказывалась критика. Та же педагогическая практика сохранилась, когда гимназия стала советской средней школой.

Через каждую среднюю школу проходят тысячи детей, и на таком числе учеников разница в проценте одаренных выпускников вряд ли может считаться случайной. Однако в масштабах страны появление выдающихся людей и учебных центров, из которых появляются гении, — всего лишь случайное отклонение от среднего.

Так, английский антрополог и психолог Френсис Гальтон (1822–1911), двоюродный брат Чарльза Дарвина, одним из первых пришел к заключению о существовании закономерностей во внешне хаотических процессах. Ему принадлежит приоритет в создании так называемой «доски Гальтона», с помощью которой можно убедительно продемонстрировать этот вывод ученого (см. рис.). Прибор представляет собой вертикальную стенку, в верхней части которой вбиты стерженьки, расположенные строго в вершинах квадратов, а в нижней части прибора находятся одинаковые ячейки, расположенные под этими стерженьками.

Если в воронку, находящуюся над стержнями, засыпать пшено или другие маленькие частички (горох, дробь и т.п.), то они будут падать сквозь сито препятствий, сталкиваясь друг с другом и со стерженьками, в конце концов попадая в ячейки. Модуль и направление скорости каждой частички — величина случайная. Тем не менее при заполнении такими частицами ячеек наблюдается закономерность, которая отчетливо видна на опыте. Математики называют такое распределение случайных величин нормальным.



Проводя социологические и другие исследования, Ф. Гальтон пришел к

выводу о том, что нормальному распределению подвержены многие процессы и явления. Догадкой Гальтона явилось и то, что и в обществе одаренность, по-видимому, распределена по нормальному закону, другими словами, чем больше отклоняется данная степень одаренности от среднего уровня, тем реже она должна встречаться. Приведенная закономерность позволяет даже подсчитать долю людей, обладающих одаренностью определенного уровня.

В советской социологии такой подход считался реакционным. Детерминизм в распределении творческих личностей никак не сочетался с «созидательным творчеством

народных масс», когда надо было внедрить в сознание людей, что только существующий в стране общественный строй определяет долю творцов, готовых к созидательному преобразованию действительности. Таким образом, из идеологических соображений перечеркивалось то, что определено самой природой. Принцип природосообразности не рассматривался всерьез ни при решении крупных экологических проектов, ни при выработке концепций обучения и воспитания.

Формирование творческой личности как доминирующей категории населения (т. е. как цель образовательных систем) имеет свой аналог в природе. Для этого требуется лишь нарушить природосообразное распределение каких-либо объектов (например, частиц). Такую задачу в свое время решил Альберт Эйнштейн. В 1916 году он высказал гипотезу о существовании индуцированного излучения. Суть ее в том, что атом излучает энергию не только при самопроизвольных (спонтанных) переходах электрона с одного энергетического уровня на другой. Такие переходы могут вызываться и падающими на атом квантами определенной энергии. Число атомов в каждом состоянии, или, как говорят физики, заселенность энергетических уровней, определяется хорошо известным из термодинамики распределением Больцмана. Из него следует, что при термодинамическом равновесии число атомов с меньшей энергией, то есть находящихся на нижних энергетических уровнях, больше, чем на верхних. Значит, такая система может только поглощать свет. Но если добиться обратного соотношения, то есть увеличить заселенность верхних уровней по сравнению с нижними, тогда внешнее излучение будет стимулировать переходы с выделением энергии. Вместо поглощения света мы будем наблюдать его усиление! Это и будет прямым доказательством гипотезы Эйнштейна. Экспериментально эта гипотеза впервые была подтверждена советским физиком В.А.Фабрикантом (1907–1991). Так был создан прототип современного лазера. Принцип действия его основан на создании инверсной («противоестественной») заселенности энергетических уровней вещества. Это достигается путем подвода энергии к веществу («накачке» вещества). Прекращение «накачки» приводит к прекращению индуцированного излучения.

Реализация столь необычной цели образовательных систем (формирование творческой личности) также сопряжена со своеобразной «накачкой» системы образования (финансы, материальная база, интеллектуальный ресурс педагогов и др.). Только при этом условии общество сможет решить поставленную задачу. Несложные расчеты показывают, что такая поддержка образования требует немалых средств. Прекращение «накачки» приведет к естественному распределению творческих личностей.

Даже создав необычно большое число творцов, общество не вправе рассчитывать на значительное улучшение своих жизненных условий. Поворот рек, строительство заводов-гигантов, промышленных комплексов, атомных электростанций, не всегда гарантирующих безопасность, а также прорыв в космос, экологические катастрофы, — вот что принесут обществу «творцы». Так стоит ли нарушать их природосообразную концентрацию? Очевидно, нет.

Тем не менее в нашей стране и в ряде других государств бывшего СССР интеллектуальный ресурс является ведущим национальным достоянием. Его сохранение, воспроизводство и эффективное использование должно стать основой

государственной политики. Специальные исследования последнего десятилетия показали, что уровень интеллекта примерно на 80 % зависит от генотипа, т.е. наследственности, и только на 20 % — от среды, воспитания. Это допускает существование «интеллектуальной элиты», которая действительно существует и поставляет обществу хороших специалистов, ученых и просто талантливых людей.

Около 140 лет тому назад идею о наследственной предрасположенности таланта выдвинул Ф. Гальтон. Определяя гениальность, ученый отмечал: «Под "природной даровитостью" я разумею такие качества ума и характера, которые дают человеку возможность и способность совершать действия, ведущие к высокой репутации. При этом не только способность должна быть соединена с энергией, но и, кроме того, необходимо, чтобы с ними была связана выносливость в труде, то есть способность совершать трудную работу в течение продолжительного времени. Впрочем, и этих качеств не вполне достаточно: нужно, чтобы человек, предоставленный самому себе, в силу некоторого внутреннего, присущего ему стимула, мог восходить по тропинке, ведущей к вершине человеческого величия, и мог бы достигнуть этой вершины, преодолевая и уничтожая препятствия, мешающие свободному проявлению его деятельных стремлений».

В последнее время все более сильной и явной становится эмиграция такой элиты в страны Запада. Этот процесс именуют «утечкой мозгов». Термин возник и стал активно использоваться с середины 50-х гг. в связи с участвовавшими случаями эмиграции ученых и других творческих работников в развитые страны. В основном интеллектуалы уезжают в США, Великобританию и Канаду из стран Азии, Африки, Латинской Америки, а в последнее время — и стран Восточной Европы. На первом месте по импорту «умов» находятся США, Австралия, Великобритания, Канада. На втором — страны Западной Европы: Германия, Швеция, Голландия. Туда стремятся рабочие из развивающихся стран. В развитые капиталистические страны переезжают, как правило, специалисты трех основных категорий: инженеры, научные работники (около 60 процентов), врачи (40 процентов).

Главные «похитители» с 1961 по 1980 гг. «вывезли» из развивающихся стран свыше 500 тыс. специалистов высокой квалификации. Обычно это люди до 28 лет. Показательно, что только в Нью-Йорке практикует больше тайландских врачей, чем во всех сельских районах этой страны, где проживает 28 млн. чел.

«Утечка мозгов» имеет свои причины. Как известно, существует *несколько способов совершенствования любого производства*: стимулирование индивидуальной психики субъекта, решающего проблемы производства; неалгоритмические методы; ТРИЗ, алгоритм решения изобретательских задач (АРИЗ), синектика и др.; организационные мероприятия. Из всех способов совершенствования техники «перекачка мозгов» требует наименьших затрат и дает самую быструю отдачу, поэтому он стал основным в развитии науки и техники ряда развитых стран. Только за 1971 – 1972 гг. сумма средств, сэкономленных в США на подготовке своих специалистов за счет «перекачки мозгов», составила 2 млрд. долларов. Сейчас эта сумма приближается к 10 млрд. долларов.

Почему же талантливая молодежь едет со всей планеты в несколько стран? Во-

первых, там находится основная масса хорошо оборудованных исследовательских центров. Во-вторых, эти страны осуществляют целенаправленную эмиграционную политику, развернув за границей сотни вербовочных агентств, транснациональных корпораций. В-третьих, в США и других развитых странах сравнительно высокая оплата интеллектуального труда, хотя сами американцы предпочитают зарабатывать бизнесом, а не наукой.

В свете сказанного становится понятной причина особой активности многочисленных зарубежных фондов, проявляющих «трогательную заботу» о национальных интеллектуальных кадрах Беларуси.

#### Литература

1. Альтшуллер, Г.С. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности / Г.С. Альтшуллер, В.М. Верткин.– Минск, 1994.

### **Т.М. Тузова, Е.А. Алексеева СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТА ОТВЕТСТВЕННОСТИ КАК ЖИЗНЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО<sup>1</sup>**

Творчество не является исключительной привилегией каких-либо отдельных сфер жизнедеятельности человека (таких, к примеру, как искусство, наука и т. д.) или определенных профессий. Можно говорить о жизненном творчестве – о творчестве, вплетенном в само человеческое существование, сопряженном с ним и являющимся онтологическим основанием феноменов нравственности. Например, сам феномен ответственности предполагает ряд творческих актов – творческих в том смысле, что, во-первых, человек как субъект ответственности не дан, а является результатом личностного самостроительства; во-вторых, то, за что человек готов нести ответственность, также не задано непосредственно обстоятельствами, а оказывается своеобразным «изобретением» человека, построившим определенную ситуацию и наделившим ее конкретным смыслом.

С онтологической точки зрения человек необходимо и неизбежно является субъектом ответственности: каждое его действие и бездействие оставляет след в мире, независимо от того, осознает он это или нет, признает свою ответственность или не признает. Однако о субъекте ответственности можно говорить и в ином, более узком, но не менее значимом смысле слова, имея в виду реальную жизненную ситуацию человека и его *сознательное становление* в качестве субъекта ответственности.

Здесь можно вычлениить две стороны рассмотрения такого становления.

Первая – это проблема *осознания* человеком себя в качестве такого Я, которое является автономным источником действия и способно сохранять некоторый стержень своей идентичности в потоке времени. Я как «способного обещать» и выполнять обещанное, способного как бы забрасывать идентичность своей воли и своего решения в бесконечное будущее и, несмотря на неизбежную изменчивость обстоятельств жизни, которую невозможно предварительно просчитать, оставаться верным заявленной идентичности. Ницше, рассматривая

---

<sup>1</sup> Подготовлено при поддержке БРФФИ, договор № Г06-121 от 01.04.2006 г.

происхождение ответственности в своей «Генеалогии морали», говорит о том, какими долгими и сложными путями шло человечество к тому, чтобы возникло «животное, *имеющее право обещать*» [1, с. 41]. «Именно это по необходимости забывчивое животное, у которого забвение представляет силу, форму *мощного* здоровья, воспитало в себе противоположную способность – память, при помощи которой, в известных случаях, устраняется забывчивость, для тех именно случаев, когда должно что-нибудь пообещать: таким образом, это отнюдь не просто пассивная невозможность отделаться от запечатлевшегося однажды впечатления, не только несварение данного однажды слова, с которым нельзя справиться, но активное *нежелание* отделаться, непрерывное желание того, чего однажды пожелала настоящая *волевая память*. Таким образом, пускай между первоначальным «я хочу», «я сделаю» и настоящим разряжением воли, ее *актом* двинется целый мир новых чуждых вещей, обстоятельств, даже важных актов, вся эта длинная волевая цепь не лопнет. Но что же все это предполагает? До какой степени человек, чтобы в такой мере располагать будущим, должен был первоначально научиться отличать необходимое от случайных событий, развить каузальное мышление, видеть и предусматривать отдаленное как настоящее, предусматривать, что служит целью и что средством, браться с уверенностью, вообще уметь считать и рассчитывать, – до какой степени для этого сам человек должен был сделаться предварительно поддающимся учету, *аккуратным*, связанным необходимостью и для своего собственного представления, чтобы наконец быть в состоянии, как это делает обещающий, ручаться за себя как за *будущность*.

Это и есть длинная история происхождения *ответственности*» [там же, с. 42].

Но если мы говорим о долгом пути становления ответственности как способности человека, то понятно, что такая способность не дается каждому из нас автоматически. Она, как и другие, исторически уже развитые человечеством способности (способность к научному познанию, эстетическому восприятию, нравственному поведению и т. п.) необходимо входит в актуальное существование усилием каждого индивида, *степенью* его творческого усилия. В этом смысле можно сказать, что «субъект ответственности» в качестве *осознающего* себя таковым и *реально способный* поступать ответственно, субъект, способный обещать и выполнять обещанное, есть результат личностного построения (которого может и не быть) и, тем самым, *искусственная* структура. Именно поэтому никакие указания на реальную расщепленность субъекта или множественность Я в этом случае недействительны. Ибо это – не непосредственно наличная структура, но *произведение*: то, что может быть выстроено, искусственно создано и – в качестве такового – должно быть поддерживаемо в потоке времени.

Построение такой структуры является результатом *целостного*, интегрального действия личности, действия, в котором сплавлены и когерированы все элементы сознательной, духовной активности человека: познание, воля, эмоции, вера и т. д. Как справедливо подчеркнул Э. Фромм, вера в себя – необходимая составляющая ответственности личности (которая, как мы уже отметили, является своего рода интегралом различных способностей). «И, конечно же, мы верим в самих себя. Мы осознаем существование некоего Я,

какого-то внутреннего стержня нашей личности, неизменного и постоянного на протяжении всей нашей жизни, который остается, несмотря ни на какие изменяющиеся обстоятельства и изменения мышления и чувств. Это та самая суть, которая составляет реальность, определяемую словом Я, и на которой основывается наша убежденность в собственной уникальности и неповторимости. Если у нас отсутствует вера в постоянство нашего Я, наше чувство своеобразия оказывается под угрозой исчезновения, и мы впадем в зависимость от других людей, чье одобрение в таком случае становится основой нашего чувства идентичности с самим собой. Только человек, верящий в себя, способен быть верным другим людям, потому что он может быть уверен, что будет и в будущем таким, каков он сейчас, и, значит, будет чувствовать и действовать так, как и сейчас. Вера в самих себя – вот основное условие способности что-либо обещать» [2, с. 621].

Вторую сторону проблемы становления субъекта ответственности как перманентного творческого акта кратко можно сформулировать так: человек и объективная ситуация, или становление субъекта ответственности в ситуации (или даже, сильнее: становление *субъектом* ответственности *в* и *посредством* ситуации).

Если мы проследим типичное рассмотрение соотношения субъекта ответственности и объективной ситуации, то заметим, что философия XIX – XX вв. главный акцент делала на вопросах зависимости субъекта от объективной ситуации (или даже детерминированности его поведения ситуацией) или, напротив, его автономии и свободы от ситуации.

И первый и второй подходы имеют свой объясняющий потенциал.

Что касается первой позиции, несомненно то, что объективные обстоятельства способны склонять человека к определенным действиям и настолько сужать сферу его деятельности и его интеллектуальный горизонт, что он может быть просто не способен воспринять и воспитать себя в качестве субъекта ответственности. Этот взгляд лежит в основе всех в широком смысле слова либерально-демократических и революционных воззрений и в своем крайнем воплощении предполагает, что человека достаточно поместить в хорошие социальные условия, чтобы он стал нравственно достойной и ответственной личностью.

Здесь, как мы видим, индивидуальная активность и творчество субъекта как бы погашаются. Его личностное своеобразие и способность к самоопределению (в том числе, способность самоопределяться не только к добру, но и ко злу) во внимание не принимаются; простое перемещение человека в другую, лучшую, среду трактуется как достаточное условие для его автоматического изменения к лучшему.

(Против такого взгляда на человека яростно выступал Ф.М. Достоевский. Здесь мы приведем слова его героя из «подполья». Однако понимание свободы человека как высшей, неотъемлемой от самой человеческой жизни ценности, несомненно, свойственно самому писателю. «Но повторяю вам в сотый раз, есть один только случай, только один, когда человек может нарочно, сознательно пожелать себе даже вредного, глупого, даже глупейшего, а именно: чтоб *иметь право* пожелать себе даже и глупейшего и не быть связанным обязанностью желать себе одного только умного. Ведь это глупейшее, ведь это свой каприз, и в



самом деле, господа, может быть всего выгоднее для нашего брата из всего, что есть на земле, особенно в иных случаях... Теперь вас спрошу: чего же можно ожидать от человека как от существа, одаренного такими странными качествами? Да осыпьте его всеми земными благами, утопите в счастье совсем с головой, так, чтобы только пузырьки вскакивали на поверхности счастья, как на воде; дайте ему такое экономическое довольство, чтоб ему совсем уж ничего больше не оставалось делать, кроме как спать, кушать пряники и хлопотать о прекращении всемирной истории, – так он вам и тут человек-то, и тут, из одной неблагодарности, из одного пасквиля мерзость сделает. Рискнет даже пряниками и нарочно пожелает самого пагубного вздора, самой неэкономической бессмыслицы, единственно для того, чтобы ко всему этому положительному благоразумию примешать свой пагубный фантастический элемент. Именно свои фантастические мечты, свою пошлейшую глупость пожелает удержать за собой, единственно для того, чтоб самому себе подтвердить (точно это так уж очень необходимо), что люди все еще люди, а не фортепьянные клавиши...») [ 3, с.с. 156, 157-158].

Что касается второй, противоположной, позиции (ее ярким представителем является, к примеру, Ж.-П. Сартр), то она состоит в утверждении онтологической свободы человека и ее независимости от объективных обстоятельств. При этом основным отношением свободы к фактичности, организованной в ситуацию, является неантизация. Неантизация – это «нейтрализующее дистанцирование данного, «подвешивающее» его в неопределенности внутри «еще не существующего» (проекта) в силу возможности для человека разных выборов своего способа быть, своего отношения к данному. Тем самым неантизация есть приостановка воздействия на человека данного в качестве натуральной, естественной силы» [4, с. 94].

Мы попробуем рассмотреть объективную ситуацию в несколько ином плане: не как принудительно действующую на человека и не столько как материал для «отталкивания», для нейтрализующего оценивания (хотя такая установка и остается в качестве предварительной), сколько как материал для личностного творчества и самостроительства, как то, *что мы можем использовать* для становления нас самих субъектами ответственности.

Если выразиться коротко, то речь пойдет о позитивном значении ситуации, о том, что она может явиться основанием для творческого (или хотя бы просто разумного) ответа человека, который осознал ее в качестве *своей* ситуации. Или можно сказать сильнее: выстроил ее в качестве *своей*, ожидающей его ответа и запрашивающей его ответственное поведение. Здесь можно заметить, что ряд философов XX в. (например, М. Бубер) рассматривает ответственность еще и как «*ответ на...*», т. е. как способность услышать зов необходимости (будет ли это несправедливость, нужда, несчастье...) и ответить на него.

Однако, повторимся еще раз, чтобы ответить на зов объективно существующего, обстоятельств, нужно встроить (позиционировать) себя самого в них, т. е. нужно выстроить эти обстоятельства в ситуацию, которую мы воспринимаем в качестве *своей* ситуации. Понять ситуацию как *нуждающуюся в нас, запрашивающую нас*. А это, несомненно, предполагает творчество, ибо означает: понять определенные обстоятельства *в связи с собой, придать им смысл*, запрашивающий твой ответ, и найти достойный ответ, соответствующий

именно данной конкретной ситуации.

То есть в этом случае мы должны обязательно включить себя как *субъекта творчества* в ситуацию, мы должны действием собственной мысли соединить множественность обстоятельств – которые сами по себе не выстроены, а нейтрально рядоположены (иерархически не структурированы) – в ситуацию, которая окажется нашей (моей) ситуацией и, тем самым, чем-то единым, объединенным неким смыслом. Ж.Ф. Лиотар, обсуждая книгу А. Бадью «Бытие и событие», отмечает значимость его постановки проблемы ситуации в соотношении с вопросом о едином/множественном: «множественное и счет множественного за одно означают, что то, что представляется, представляется как ситуация (а что нечто представляется – отнюдь не малая загадка). Когда говорится: «ситуация», уже говорится о том, что имеется и множественность, которая считается за одно» [5, с. 100].

Заметим, что это «одно» как ситуацию мы не преднаходим в мире: мы собственным движением, совсем не обязательно сознательно целенаправленным и прозрачным для себя, составляем некоторую диспозицию объективных обстоятельств, с которыми мы вынуждены иметь дело в качестве единой ситуации. Более того, это созданное и воспринятое расположение обстоятельств, поскольку мы, двигаясь в мире, все-таки имеем дело с означенными *объективностями*, совсем не всегда является соответствующим нашим желаниям и намерениям. Вспомним Кутузова, оценившего положение русской армии после Бородинского сражения и принявшего в этих обстоятельствах решение, совершенно не совпадавшее с его желаниями и вызывавшее у него отчаяние («он ужасался мысли о том приказании, которое он должен был отдать», – пишет Толстой): оставить Москву.

Таким образом, субъектное строение ситуации, ее соотнесенность с субъектом и становление в ней субъекта как субъекта именно данной ситуации совсем не означают ее произвольности. Объективные обстоятельства, так же как и материал для художника, не только оказывают сопротивление, но и *дают возможность* воплощения замысла, иногда даже подсказывают его или его лучшее решение, обогащают замысел, видоизменяя его.

Одно как единство, как сама ситуация, – поясняет Лиотар, – «появляется только ретроактивно – в том смысле, что предварительно придется сосчитать множественность и передать ее под водительство единства, дабы обеспечить ее присутствие в виде ситуации. Мы узнаем ретроактивно (...я бы сказал, «задним числом»), что эта множественность окажется Одним. Узнаем из подсчета. Установив это, нужно уточнить, что одно и множественное обнаруживаются, если так можно выразиться, вместе. Узнаешь о том, что имелась множественность, только потому, что она уже была сочтена за одно... Первый счет-за-одно, благодаря которому мы оказываемся в ситуации, не осознает себя как счет – сразу же, уже. Он проявляется для самого себя только задним числом. Таким образом, имеется одно, которое, в качестве результата, является самой ситуацией, и имеется одно, которое является оператором, объединителем множественности, каковая, осмелюсь сказать, тут же недооценивает себя в ситуацию» [там же, с. 102].

Следует, конечно, подчеркнуть, что объединение множественности в ситуацию – не простое исчисление и «сложение» одних обстоятельств с другими.

Можно сказать, что оператором этой процедуры является некий смысл, не содержащийся в каждом из отдельных обстоятельств, а как бы превосходящий их, и, так сказать, регрессирующий в ситуацию, понижая и трансформируя обстоятельства, а иногда и создавая их.

(Заметим, что в этом направлении несколько видоизменяет свое первоначальное понимание ситуации и Бадью. «Теперь я полагаю, что ситуацию не следует понимать просто как множественность. Мы должны также учитывать и сеть поддерживаемых ею отношений, каковая включает наделение смыслом того способа, которым множественность проявляется в ситуации. Это значит, что ситуация должна пониматься и как, в своем *бытии*, чистая множественность..., и как, в своем *явлении*, результат трансцендентального законоположения»<sup>2</sup>.) [б, с.с. 10-11].

Для того, чтобы продемонстрировать, что ситуация – всегда определенный синтез, *который может и не состояться*, а также то, какую организующую роль играет в ней творчество субъекта, рассмотрим несколько примеров из художественной литературы.

В известном рассказе А.П. Чехова «Злоумышленник» крестьянин Денис не может понять, почему его собираются судить за отвинчивание гаек на железной дороге. Трагикомизм повествования состоит в том, что Денис способен воспринять смысл гайки только в качестве необходимого ему грузила, т.е. только в узких рамках своей практической жизни. Другой герой Чехова, умный и интеллигентный доктор Андрей Ефимыч из рассказа «Палата № 6», с помощью «философских» рассуждений умудряется вывести из сферы своей ответственности даже свои прямые профессиональные обязанности. «Да и к чему мешать людям умирать, – рассуждает он, – если смерть есть нормальный и законный конец каждого? Что из того, если какой-нибудь торгаш или чиновник проживет лишних пять, десять лет? Если же видеть цель медицины в том, что лекарства облегчают страдания, то невольно напрашивается вопрос: зачем их облегчать? Во-первых, говорят, что страдания ведут человека к совершенству, и, во-вторых, если человечество в самом деле научится облегчать свои страдания пилюлями и каплями, то оно совершенно забросит религию и философию, в которых до сих пор находило не только защиту от всяких бед, но даже счастье. Пушкин перед смертью испытывал страшные мучения, бедняжка Гейне несколько лет лежал в параличе; почему же не поболеть какому-нибудь Андрею Ефимычу или Матрене Савишне, жизнь которых бессодержательна и была бы совершенно пуста и похожа на жизнь амёбы, если бы не страдания?»

Подавляемый такими рассуждениями, Андрей Ефимыч опустил руки и стал ходить в больницу не каждый день» [7, с.с. 134-135].

Или трагизм ситуации Анны Карениной, состоящий еще и в том, что для нее сын (с которым Каренин запрещал ей видеться) был неотъемлемой частью ее жизни. Хотя, казалось бы, нет ничего более «объективно» данного в ситуации, чем связь *дети/родители*, и те, и другие, как показывает жизнь, не всегда оказываются связанными личностным смыслом в таковую ситуацию (их можно не знать, забыть, отказаться, не принимать во внимание и т. д.). Эта объективная и неотменимая связь еще должна быть принята и выстроена индивидом в качестве

---

<sup>2</sup> Бадью А. Этика: Очерк о сознании Зла. – СПб.: Machina, 2006. С.10-11.

именно *его* данности, воспринята в качестве элемента *его* ситуации (как предельно сложный случай построения этой связи – в силу незнания – можно вспомнить классический пример царя Эдипа). Между реальным обстоятельством *иметь детей (родителей)* и *осознанием своей ответственности за них*, к сожалению, нет непрерывности. Иными словами, даже эта, казалось бы, житейски простая, понятная, очевидная и непосредственная цепочка должна быть лично поддержана, творчески выстроена.

Это позволяет нам говорить об ответственности как о *перманентном акте жизненного творчества* и трактовать ее *одновременно как структуру сознания, поведения и реальности, выстраиваемую и поддерживаемую субъектом, способным понимать, вводить в свой опыт и удерживать в нем обстоятельства (данное) в качестве своей ситуации*. А любые объективные данности (будь то профессиональные обязанности, неотменимые связи родства, реальные ожидания и запросы общества и др.) еще должны быть *индивидуированы*, поняты, восприняты и выстроены индивидом в качестве определенной, *существующей для него и посредством него ситуации*. И только определившись таким образом сам человек становится субъектом этой ситуации и тем самым – субъектом конкретной ответственности, коррелятивным реальной *конкретной* ситуации.

#### Литература

1. Ницше, Ф. Генеалогия морали / Ф. Ницше // По ту сторону добра и зла. Избранные произведения. Книга вторая. – М.-Л.: «Сирин», 1990.
2. Фромм, Э. Человек для себя / Э. Фромм // Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя. – Минск: ООО «Попурри», 2000.
3. Достоевский, Ф.М. Собр.соч. Т. 4./ Ф.М. Достоевский– М., 1956.
4. Комментарии Тузовой Т.М. к ее переводу: Сартр Ж.П. Бытие и ничто. Заключение // Философский поиск. – 1995. - №1. - С. 94.
5. Бадью, А. Манифест философии / А. Бадью. – СПб.: Machina, 2003.
6. Бадью, А. Этика: Очерк о сознании Зла/ А. Бадью. – СПб.: Machina, 2006.
7. Чехов, А.П. Собр. соч. Т. 7/ А.П.Чехов. – М., 1956.

#### И.М. Шумская

### **ЖЕНСКАЯ КРЕАТИВНОСТЬ: МАРГИНАЛЬНОСТЬ ИЛИ НОВЫЙ СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН?**

*В статье анализируется феномен женской креативности. Отмечается, что в связи со значительными трансформациями общественной жизни и неуклонно возрастающей роли образования явление женской креативности продолжает завоевывать все более значимые позиции в сфере культуры и художественного творчества. Выявляются ключевые проблемы в восприятии и оценке деятельности женщин-творцов. На примере деятельности конкретных персоналий определяется ряд особенностей творческой активности женщин в сфере художественного творчества.*

В настоящее время проблема женской креативности привлекает к себе внимание как ученых, так и широкой общественности. Во многом это обусловлено все более возрастающей ролью женщины в социуме. По прогнозам

футурологов в текущем столетии женщины займут лидирующие позиции не только в области профессионального культуртворчества, но и в сфере государственного управления. Начало этого процесса мы можем наблюдать уже сегодня. На протяжении сравнительно короткого отрезка времени появились значительные достижения женщин в различных сферах жизнедеятельности.

Ключевая основа любой успешной деятельности и необходимое условие для развития индивидуальных способностей – образование – было недоступным для подавляющего большинства женщин в течение весьма длительного периода. Тысячелетиями право абсолютного приоритета для занятий наукой, искусством, политикой имели исключительно представители мужского пола. В частности, Оксфордский университет начал присваивать женщинам ученые степени на одинаковых с мужчинами условиях только после 1920 года. В Японии и ряде других стран обучение женщин в университетах стало возможным фактически только после Второй мировой войны. Даже сейчас существует ряд регионов, где женщины не имеют доступа к получению высшего образования.

Пожалуй, основной причиной, мешающей творческой самореализации женщин, является покорное следование ими сложившимся стереотипам, отводящим женщине пассивную роль в культуротворческой сфере. Американский антрополог Маргарет Мид в своих трудах убедительно показала, что культура и социальный уклад в гораздо большей степени, чем биология, влияют на формирование образа и типовых моделей поведения женщины. Традиция осуждать женщин за «уход от очага» в аудиторию, лабораторию, творческую мастерскую, к политической трибуне, к сожалению, сохраняется и в наше время. Несмотря на тот уровень развития, которого достигла современная цивилизация, в сознании многих людей, особенно живущих в Азии, Африке и некоторых странах Восточной Европы, глубоко засели культивируемые веками несколько странные утверждения сродни следующим: «Женщины не бывают гениями, они – декоративный пол» (О. Уайльд), «Женщина – зародыш мужчины» (О. Вейнингер), «Женщина есть не личность, а вид» (М. Нордау) [цит. по 1, с.110].

Такое отношение к женскому полу, на наш взгляд, зачастую провоцируют сами женщины, невольно потакавая вековым предрассудкам. Об этом в «Бермудском треугольнике» высказывалась известная революционерка А. Коллонтай: «Кухня, дети и церковь» – таков знаменитый треугольник, который буржуазия определила как жизненное поприще наше. Сколько дарований, талантов, способностей погребло в этом заколдованном геометрическом тупике» [цит. по 2, с. 77]. Несмотря на популярные среди коммунистов идеи о равенстве, социальный статус женщин и мужчин в эпоху социализма, а также и в постсоветский период был различен. Тем не менее, на сегодняшний день женщинам удалось главное – продемонстрировать свой творческий потенциал и высокий уровень интеллектуального развития.

В сфере художественного творчества женщина перестала быть только «музой» или «моделью» для художника-мужчины. Теперь она стала созидателем и творцом. Бросив вызов «сильному» полу, женщины пробудили в мужчинах ответную творческую активность, желание отстоять и укрепить свои позиции. Сейчас в профессиональном плане женщины и мужчины нередко выступают как конкуренты, нежели партнеры. Женщинам постоянно приходится доказывать свою состоятельность и прилагать в конечном итоге гораздо больше усилий для

достижения успеха, чем мужчинам. Исходя из этого, можно предположить, что при прочих равных условиях женский талант развивается интенсивнее и может быть многограннее, чем у мужчин.

В различных сферах науки и культуры диапазон женского творчества неуклонно расширяется. Если в искусстве прошлого века это в основном были литература, театр и живопись, то сегодня женщинам покорны все виды и жанры искусства. Женщины наделяют его человечностью и душевностью, способствуют созданию более реалистических образов.

Профессор психологии Н. Коган (США), проведя ряд психологических тестирований для сравнения творческого потенциала мужчин и женщин, пришел к заключению, что «при выполнении заданий на дивергентное мышление, легкость генерирования идей, ассоциативную продуктивность, оригинальность, самобытность, спонтанную гибкость... отчетливые различия между полами не были обнаружены» [3]. Другой известный психолог Г.Ю. Айзенк путем экспериментов доказал, что зрительно-пространственные способности несколько выше у мужчин, поскольку они превосходят женщин в умении организовать, соотнести и использовать зрительную информацию, имеющую пространственное содержание. Однако женщины превосходят мужчин в навыках к запоминанию. Они быстрее овладевают практической грамматикой языка, раньше начинают говорить, их словарный запас богаче. Очевидно, именно этот фактор обуславливает успех женщин на поприще литературного сочинительства. Обратившись к творческому наследию женщин разных эпох и культур, мы убеждаемся, что ни важностью тематики, ни остротой постановки проблем, ни глубиной их решения произведения женщин не уступают лучшим книгам, написанным писателями-мужчинами.

Так, выдающимся талантом обладала украинская писательница Леся Украинка. Она великолепно знала мировую историю и литературу, была прекрасной пианисткой, занималась живописью, в совершенстве владела рядом иностранных языков. Но, пожалуй, главное ее достоинство заключается в новаторском характере творчества. В своей поэзии и драмах – «Каменный властелин», «Кассандра», «В пуще» – она дала новую трактовку так называемым вечным образам, своеобразно интерпретировала ряд социальных, нравственно-этических и психологических проблем. Философская глубина ее произведений ставят их вровень с высшими достижениями поэзии и драматургии мира.

Уникальный поэтический даром свойственен Анне Ахматовой, которая создала свой поэтический стиль, неповторимый по яркой индивидуальности, афористичности и утонченной образности. Благодаря Ахматовой, выразившей в стихах мятежный дух своего времени, русская лирическая поэзия существенно обогатилась множеством новых эмоциональных граней.

К числу высокоодаренных личностей, безусловно, следует отнести и современного белорусского прозаика Светлану Алексиевич. Её полемичные, смелые произведения, среди которых повести «У войны не женское лицо», «Цинковые мальчики», «Чернобыльская молитва» и другие, не могут оставить равнодушными читателя. Далеко не каждый автор-мужчина обладает таким уровнем творческого мужества и способностью к постановке острых социальных проблем.

Что объединяет этих трех столь разных, но при этом, бесспорно,

выдающихся женщин-литераторов? Все они были в некотором роде революционерами в творчестве. Определенные характеристики женского письма позволяют считать его принадлежащим исключительно талантливым, новаторским художникам.

В патриархальных культурах именно женщине отводится роль хранительницы традиций. Очевидно, эта ситуация в некотором смысле противоречит женской природе. Неестественность ситуации разрешается, когда женским творчеством становится жизнетворчество: «если мужчина стремится именно к познанию и творчеству как объективации, то для женщины более характерно жизнетворчество как душевное познание», - пишет Н.Хамитов [4, с.с. 79-80]. Он подчеркивает, что культуротворчество и культуротворение обостряют чувство одиночества, тогда как принципиально неиндивидуализированные жизнетворчество и жизнетворение, напротив, помогают его преодолению.

Сейчас нам предоставляется возможность стать свидетелями своеобразного «переходного периода» к новому витку в человеческой эволюции: женщины все больше начинают переходить из русла личного влияния на мужчин в русло социального влияния. В условиях широкого спектра применения способностей и талантов перед женщинами, вероятно, еще более остро, чем перед мужчинами-творцами, встает проблема сохранения творческой индивидуальности. Выдающийся композитор современности С. Губайдулина утверждает: «Всякое творчество – путь в неизвестное. Сейчас нет идеологического давления. Но есть куда более страшное – давление коммерческое. И от него нужно быть свободным. Не бояться неуспеха, провала. «Надо же будет семью кормить» – это очень опасные слова. За ними следует одно: «Я должен приспособиться». И тут... конец. Ты теряешь дар слышать истину в себе и превращаешься в циника. Что делать? Только одно слово приходит на ум: «исхитриться». Позвать на помощь родителей, еще кого-то... Исхитриться, чтобы не погрешить против себя [5, с. 13].

В восточнославянском географическом ареале феномен творческой личности женского пола большинство воспринимает скорее как аномалию, нежели пассионарию. Глубоко укоренившиеся в коллективном подсознательном кластеры ортодоксальных социальных ожиданий продолжают оказывать серьезное давление на процесс самоопределения и последующего творческого самовыражения женщин. Консервативное общество гораздо более благосклонно относится к ничем не выдающейся малограмотной «бабе Мане», все существование которой сводится к перманентному механическому перемещению по траектории вышеупомянутого «порочного треугольника», нежели к яркой, самостоятельной, свободной и творчески одаренной даме, обладающей здоровыми профессиональными амбициями. Социум зачастую склонен воспринимать женщину-творца словно сквозь призму теории Ч. Ломброзо, усматривая в ее активном стремлении к самореализации нечто ненормальное и стремясь поставить такую личность в один ряд с маргиналами.

Более того, при обсуждении вопроса равенства полов обычно встает дилемма: на что же должно ориентировать общество современную женщину: на создание семейного очага или на карьеру? По нашему мнению, уже сама постановка вопроса в таком ключе является ошибочной. Во-первых, мужчина и женщина не могут и не должны быть абсолютно равны во всем, ведь их различия обусловлены

самой природой, ввиду чего правильнее вести речь о равенстве прав и возможностей, а не полов. Во-вторых, общество должно обеспечить женщине свободу выбора жизненных приоритетов, не вешая при этом над ней «дамоклов меч» сомнения относительно того, что же из двух важнейших жизненных составляющих надо принести в жертву. В-третьих, многочисленные факты свидетельствуют о том, что гениальные женщины никогда не относились к категории радикальных феминисток и не стремились к ярко выраженной маскулинизации, но при этом обладали колоссальной силой воли и целеустремленностью. Поэтому воинствующий феминизм с его стремлением унифицировать мужчин и женщин, приведя их к некоему общему «андрогинному знаменателю», по своей сути столь же нелеп, сколь и непродуктивен. В идеале женщина может гармонично сочетать интересы семьи и свое творческое развитие. Но для того, чтобы прийти к такому балансу, нам необходимо осуществить последовательные изменения прежде всего в собственной ментальности.

#### Литература

1. Цит. по: Гончаренко, Н.В. Гений в искусстве и науке / Н.В. Гончаренко. – М.: Искусство, 1991.
2. Серебрякова, Г.И. О других и о себе / Г.И. Серебрякова. – Москва, 1968.
3. Kogan, N. Creativity and sex differences // Journal of creative behavior – 1974. – vol. 8, № 1. – p. 11.
4. Хамитов, Н. Философия человека: поиск пределов. Пределы мужского и женского: введение в метаантропологию/ Н. Хамитов. – Киев, 1997.
5. Смирницкий Ян. Свекольный блюз. Интервью с Софией Губайдулиной // Московский комсомолец –2007.– № 35 (16 февраля).



**Раздел II.**  
**МЕТОДЫ И ФОРМЫ**  
**ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА**

**В.В. Позняков**  
**АНАЛИЗ КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ**  
(пропедевтический аспект)

При анализе ситуаций принципиально важно определить несколько исходных теоретических позиций. Прежде всего обратим внимание на *проблематичность* самого определения анализа ситуаций как метода обучения и образования. Действительно, ощущается некоторая поспешность в декларировании анализа ситуаций как метода. Если анализ ситуаций определить как метод, то исследователь непременно должен указать на его *теоретические* (концептуальные) и *нормативные* признаки. Не менее важны и *технологические* аспекты метода. Автор должен предложить некий алгоритм использования метода, понимаемый нами не только как последовательность операций, но и как оптимальная модель его применения. В практике важны и *методические аспекты* работы с методом. Методика понимается нами как культура использования метода для достижения цели или решения конкретной задачи. Поскольку понятие «культура» имплицитно содержит идею определения предметной формы культуры как образца, то методика использования метода полагает «пользователя» в ситуацию творческого индивида: как субъекта культуротворчества в пространстве профессиональной деятельности. Наконец, использование метода анализа ситуаций характеризует специалиста в особой ипостаси *носителя методологической культуры*, которая, взятая в богатстве содержания, представляет собой меру его творческого развития. Таким является, например, педагог, который не только владеет методом на уровне теоретическом, но и способен его применить в конкретных ситуациях профессиональной деятельности: проектировании системы занятий по теме или воспитательного мероприятия, реализации конкретных планов, программ, рефлексии и прогнозирования объекта исследования или преобразования. Таковы предварительные замечания – своеобразные прелиминарии к теме статьи.

Чаще всего, применяя анализ ситуаций в качестве своеобразного метода, исходят из готового алгоритма: введение в проблему; постановка вопросов; решение ситуационных задач в группах, общегрупповая дискуссия, в которой сообщается о результатах работы; предлагаемые решения проблемы и отбор наиболее оптимальных; рефлексия. Обычно авторы предлагают следующие фазы: «1) уяснение и постановка проблемы; 2) генерирование вариантов решения; 3) оценка предпочтительности вариантов во всех важных аспектах (если проблемная ситуация актуализируется в условиях неопределенности будущего, оценка предваряется прогнозированием последствий принятия каждого из вариантов; 4) выбор наиболее предпочтительного варианта решения» [1, с. 33]. О. Савельзон подчеркивает: «если при принятии решения обоснованно избирается модель осуществления процедуры и на всех ее фазах не допускается ошибок, т.е. решение принимается технологически грамотно, то оно является рациональным» [там же, с. 34]. Такая аналитическая процедура получила название «рациональной процедуры принятия решения» (О. Савельзон). Рациональным будем называть такой анализ, который с наибольшей вероятностью ведет к наиболее оптимальному решению задачи и, следовательно, получению желаемого результата.

Однако в анализе ситуации есть ряд моментов *пропедевтического* характера. Их выявление и рассмотрение составляет необходимую предпосылку существенного повышения качества не только собственно ситуационного анализа, но и креативных практик работы с ситуацией: ее моделирования, проектирования, конструирования, прогнозирования, рефлексирования, методологической и методической алгоритмизации, описания и т.д. Недооценка предпосылочной стороны ведет к неполноте использования инструмента в исследовании и, как следствие, заниженной результативности метода анализа конкретных ситуаций.

Действительно, анализ необходим для принятия оптимального решения как средства достижения цели. Цель представляет собой желаемый результат. Достигнутая цель есть измененное состояние объекта, отвечающее потребностям субъекта. Следовательно, анализ ситуации предполагает выяснение оснований для постановки и достижения именно данной цели, осуществляемого посредством решения конкретных задач и текущей рефлексии. Для этого необходимы, как минимум, два условия: 1) анализ текущего, т.е. ситуативного состояния объекта и его внешних контекстов и(либо) 2) создание специальной ситуации, полагаемой в контекст целедостижения.

Поскольку результат можно получить различными путями, возникает необходимость выбора наиболее оптимального из них. Следовательно, анализ ситуации объекта представляет собой средство оптимального достижения цели. Отсюда берут начало различные алгоритмические аналитические схемы, как правило, содержащие в себе инвариантное ядро (определение проблемы, проблемосодержащего объекта и т.д.). Усвоение таких алгоритмов – важнейшая предпосылка работы с методом анализа конкретных ситуаций. Однако любой алгоритм не является единственной жесткой схемой. Более того, выбор наиболее адекватной объекту и цели аналитической схемы предполагает необходимость предпосылочного и рефлексивного знания в области ситуационного анализа. В этом случае последовательное движение мысли по этажам указанных уровней (фаз, стадий) приводит, как правило, к оптимальному решению творческой задачи.

Определить сущность ситуации – это значит показать то, что делает нечто именно ситуацией. Будем исходить из того, ситуация представляет относительную целостность, элементы которой находятся в определенных отношениях. Ситуационная целостность, как правило, локально и темпорально специфична и имеет свою динамику. Наличие отношений между элементами свидетельствует об их неслучайности и ориентирует исследователя на выяснение связей между ними. Связь, в свою очередь, указывает на наличие отношения. Следовательно, важно выявить, во-первых, морфологию такой специфической целостности как ситуация; во-вторых, определить связи между элементами и, следовательно, рассмотреть ситуацию как структурированную целостность, в-третьих, установить зависимости свойств элементов как выражение их связей. Итак, под ситуацией будем понимать систему отношений, локализованных в пространстве и во времени. Тогда возникает, по меньшей мере, два существенных для ее понимания вопроса: об отношении чего идет речь в ситуации? Что собой представляют такие отношения?

Ситуация с необходимостью положена в некоторое пространство; она пространственно определена. В переводе с французского «*situation*» переводится

как «ситуация», т.е. расположение чего-то. Всякая ситуация есть некоторая целостность, образуемая соотношением, расположением входящих в нее компонентов. Именно в таком качестве – взаимосвязь компонентов в определенном пространстве и времени - ситуация фиксируется нашим сознанием. Ситуация предполагает человека либо в качестве наблюдателя, либо участника, но чаще всего роли наблюдателя и участника дополняют одна другую.

Ситуация существует как природная и социальная данность, включенная в какие-то системы: движения, процессы, состояния и т.д. Наше сознание, выявляя отношения между ее элементами, констатирует эти связи как ситуативно локализованные. В целом, ситуации можно подразделить на два больших класса: 1) ситуации, констатируемые субъектом, устанавливающим взаимосвязи в природных и социальных явлениях; 2) ситуации целенаправленно проектируемые, моделируемые и конструируемые в соответствии с целью и решаемыми задачами. Сущность конкретной ситуации заключена в том, что она выполняет свое имманентное назначение. Следовательно, в анализе важно определить ее необходимость как в объективном, так и в субъективно выстраиваемом процессе, т.е. в некоей процессуальности, стихийно образуемой или же сознательно формируемой.

Назначение ситуации может быть двух видов: а) определенно целевое, т.е. исходить от субъекта, иницирующего, направляющего и организующего процесс или деятельность; б) объективное назначение, проистекающее из логики развития процесса как внутри себя расчлененной системной целостности. Общее между ними состоит в целесообразности ситуации, идет ли речь об авторе (акторе), зажигающим звезды, или же о природном процессе, подчиненном необходимости. Поэтому анализ ситуаций предполагает ответы на ряд вопросов: как она сложилась, каковы ее источники и механизмы возникновения? Что в ней объективно преобладает – природные закономерности или же она направленно формируема человеком? Что в ней от субъекта, если последний причастен к ней? И др. Ответы на поставленные вопросы обращают нас к анализу ситуации как системы отношений.

Ситуация обладает своей *морфологией*. Определить морфологию ситуации – это значит ответить прежде всего на два существенных вопроса: 1) из каких элементов она состоит? 2) Что определяет ее границы, позволяющие локализовать ее как объект анализа (ситуация как данность) и проектирования (моделирования, ситуация как объект конструирования)? Попытаемся выделить в ситуации основные области, которые, будучи взаимосвязанными, образуют ее структуру.

Название самого метода неявно указывает на присутствие *субъекта*. Он обнаруживает себя в двух ипостасях: как участник ситуации и как ее аналитик. Понятия «аналитик» и «участник» раскрывают содержание ситуации со стороны именно субъекта, т.е. активного участника ситуационного взаимодействия. Но человек, присутствуя в такой ситуации, может не осознавать ее границ и не отдавать себе отчета в самом участии. Он может сознательно выйти из процесса ситуации, поставить себя в позицию внешнюю по отношению к ней, в частности, стать аналитиком. С таких позиций исследуем ситуацию и мы. В целом неясность роли участника, а также познавательный потенциал самого метода побуждает нас в качестве важнейшей процедуры определить мотивационные структуры субъектов: потребности, интересы цели. На основании

последних формируются система установок: готовность или предрасположение к осуществлению той или иной деятельности в контексте ситуации. Если участники ситуаций открыто и искренне объявляют о своих намерениях, проблема мотиваций существенно упрощена. В противном же случае мотивы поведения людей в ситуации аналитик определяет по внешним признакам – прежде всего по деятельности, действиям и поступкам участников, реконструируя таким образом побудительные мотивы поведения субъектов в ситуации.

Следующим шагом анализа в области субъектов является выяснение отношений, которые складываются между ними. Под отношениями будем понимать такие специфические связи (зависимости) между субъектами, которые определяют их поведение в пространстве ситуации. Отношение – это связь между субъектами, устанавливаемая по какому-то признаку или группе признаков определяющего характера. Такие отношения ведут к складывающемуся «распределению ролей». Аналитик может дать им условные имена, понимая под ними определенные функции и особенности поведения каждого из участников. Роли, следовательно, либо предзаданы, либо стихийно кристаллизуются в процессе развития ситуации. Они связаны с мотивами пребывания индивида в ситуации, конкретными зависимостями в ней как целостной системе и наиболее адекватное выражение находят в *деятельности*.

Рассматривая деятельность как форму проявления активности, обратим внимание на существенное для анализа обстоятельство: активность в пространстве ситуации проявляется в *конкретных* деятельности. Следовательно, аналитик устанавливает виды деятельности, характерные для конкретной ситуации. В конструируемой ситуации деятельности задаются авторами ее сценария, закрепляются за участниками. Сконструированную ситуацию можно рассматривать как развитую спонтанную ситуацию и наоборот: в стихийно возникающей ситуации в зародыше содержатся ее родовые черты: внутренняя, органичная ей целесообразность, процессуальность, цикло-волновая динамика, структурность, семиотико-семантические и пространственно-темпоральные характеристики. Однако вернемся к деятельностному содержанию ситуации.

В деятельности субъект выражает себя, находясь в системе отношений с другими участниками. Следовательно, аналитик, наблюдая за деятельными или действующими субъектами, должен определить не только мотивы последних, но и ряд других характеристик: вид и направленность деятельностей, соотношение между ними (последовательность, параллелизм и др.), их интенсивность, знаковые формы выражения и результативность, взаимосвязь с другими областями ситуации. Все же предпосылочным будет анализ деятельностей по их видовым характеристикам: чем определен их выбор? Какова связь их с ситуацией? Достаточно ли их для решения задачи? И т.п.

Ориентируя аналитика на вычленение деятельностей, мы несколько упрощаем рассмотрение морфологии ситуации с позиций деятельностного подхода. В действительности свою активность участники выражают в таких формах, как действие, операция, процедура и др. Деятельность можно рассматривать как структурированную не только в инструментально-процессуальном аспекте (от цели до результата), но и в операциональном отношении. Действие выступает как способ осуществления деятельности. Операцию можно представить как технологическую единицу, подчиненную

решению микрозадачи в общей инструментальной структуре деятельности. Процедура предполагает осуществление последовательности действий для решения частной микрозадачи. Вычленив указанные единицы деятельности, аналитик отчетливее представляет не только поведение участника, но и деятельностную структуру ситуации. На таком полотне полнее проявляет себя ролевая – запланированная или спонтанно сложившаяся – дифференциация (точнее, диверсификация) участников.

Основные единицы и структура деятельности актуализируют себя в определенном культурном пространстве и времени. Данное положение скорее относится к области теории, нежели к повседневной практике. Повседневная педагогическая работа составляет текучий и зачастую недифференцированный опыт. Однако, будучи артикулированной в сознании педагога, фрагмент опыта явлен как конкретная ситуация. Именно в ее пространственно-темпоральном континууме (хронотопе) субъект осуществляет процесс достижения цели или решения задачи. Следовательно, в аналитическом плане педагогу важно выявить и осознать соотношение между решаемой задачей и ситуацией ее решения, идет ли речь о ситуации реальной или о проектировании ситуации, ее моделировании или конструировании. Заметим здесь, что осознание ситуации предполагает и другие отношения: например, связь между задачей и средством, средством и деятельностью, субъектом и деятельностью, фрагментом проектирования и проективной процессуальностью в целом, между элементом данной ситуации и возможностью использования его в ситуации по решению новых проблем. Отсюда анализ оказывается положенным между двумя аналитическими полюсами: от осознания субъектом места каждой единицы деятельности (цели, задачи и т.д.) в ее общей структуре до понимания их взаимосвязи в реальном ситуационном контексте.

Ситуация представляет собой не только отношения между субъектами, но отношения между вещами, расположенными в ее локусе. Она *предметно выражена*. Вещи вовлекаются в деятельности и становятся ее средствами или объектами преобразования. Они занимают подчиненное место относительно цели. Уместно говорить об организованностях вещей или предметов, расположенных в определенной структуре, т.е. функционально связанных между собой. В спонтанно возникающей ситуации вещественная среда может быть квалифицируема как данность, существующая до ситуации. Впоследствии она вовлекается в ее контексте и обретает права «узаконенного членства». В целенаправленно моделируемой ситуации ее предметно-вещественная среда формируется (либо частично или целиком при этом используется уже существующая) в соответствии с решаемыми задачами. Аналитику важно определить сами предметы и характер взаимосвязей между ними, независимо от того, осуществляет ли он анализ констатирующий или же проективно-моделирующий. В практическом плане такой анализ важен, например, при разработке технологий имитационно-ролевого моделирования, организации работы по методу проектов, формировании системы дифференцированных заданий, демонстраций опытов, образцов, в создании системы учебно-исследовательского обучения учащихся и студентов.

Вовлечение вещей в различные деятельности свидетельствует о том, что ситуация развертывается не только в пространстве, но и во времени. Она обретает

новую структуру: этапы, фазы, стадии, которые можно определить как качественные определенности в общем процессе. Развертывание ситуации как последовательное изменение стадий ее развития будем называть *процессуальностью*. Она представляет собой динамическую характеристику ситуации и являет взору аналитика последовательную смену этапов как качественных определенностей внутри ситуации. Если рассматривать ситуацию как относительно целостный объект, также обладающий своей качественной спецификой, то ситуация предстает как *смена ее состояний*. Гамму последних можно расположить между двумя полюсами: проявлением ситуации как структуры, обретением ею качественной целостности, имеющей существенные отличительные характеристики от других ситуаций, и зрелостью данной ситуации с последующим ее распадом и превращением в материал для другой ситуации и(или) для рефлексии. Например, ситуацию обсуждения состояния методической работы в образовательном учреждении можно представить как последовательность этапов: формулировка темы, ее актуальности; анализ состояния и суть проблемы; варианты решения и их экспертиза; выбор оптимального; принятие решения; рефлексия<sup>3</sup>.

Анализ ситуаций, таким образом, многопланов: 1) анализ сложившегося состояния реального объекта; 2) разработка идеального образа преобразуемого объекта либо соотнесение его с существующим образцом; 3) анализ несоответствия реального объекта его желаемому состоянию и проблематизация (выявление основного противоречия, постановка и формулировка проблемы); 4) отбор вариантов решения проблемы; 5) решение или разработка его сценария; 6) методолого-методическая рефлексия; 7) прогнозирование развития. Если моделируется последовательность ситуаций (приведенный список можно представить как такую последовательность), то анализ предыдущей ситуации является предпосылкой последующей. Подчеркнем: вне и без знания объекта и его состояния, т.е. его ситуации в каждый данный момент, достижение цели как перевод его в желаемое состояние невозможно.

Рассматривая ситуацию как образование «в себе», аналитик неизбежно будет выявлять *качественные состояния* образующих ее *связей*: обнаружение ситуации, когда обозначают или выявляют себя ее компоненты и нечеткие, нередко случайные в управляемых системах, связи между ними; определение связей внутри ситуации как период или этап ее становления; развитие ситуации как выявление богатства образующих ее связей, когда ситуации может быть определена как данная и никакая другая (например, следуют различать ситуации распределения поручений и ситуацию контроля за их выполнением; ситуацию целеполагания и ситуацию постановки задач; ситуацию поиска средств решения и

---

<sup>3</sup> В рассказе Ю. Красавина «Криминальный вагон» динамику ситуационных событий можно расположить в следующей последовательности: экспозиция (появление грабителей и «объявление о намерениях» («грабить будут»); действия как реализация намерений; реакции пассажиров; разрешение кульминации (появление милиционеров); разрушение ситуации (оказалась инсценировкой местных актеров). Связующей эпизоды нитью является наблюдения одной из «жертв» нападения, размышляющей о том, как поступить в ситуации ограбления. Ее глазами мы видим происходящее. Однако с позиций внутреннего контекста источником развития ситуации вылось возникшее противоречие между «бандитами» и пассажирами. Мотивы «грабителей» оказались движущей силой ситуации [2, с. 15].

ситуацию отбора наиболее оптимальных, а также ситуацию их применения и т.д.).

Важной характеристикой ситуации с точки зрения ее процессуальности является стадия *распада* или «деградации» (понимать не в оценочном смысле слова). Для данной стадии характерно изменение таких параметров как: резкое снижение уровня актуальности данной ситуации; разрушение ранее фиксируемых устойчивых связей; размытость границ; утрата качественной определенности. Ситуация заканчивает свое существование, окончательно превращаясь в «материал» для следующей. Последовательность ситуаций можно проектировать с тем, чтобы выбрать наиболее оптимальное расположение их во времени.

Специально создаваемая ситуация инструментальна – она предназначена для чего-то. Так, например, развитие методической службы в образовательном учреждении можно рассматривать как список определенных состояний не только самой службы как взаимосвязи методических формирований, но характера или качественных состояний самих взаимосвязей: от формальной постановки методической работы до системы взаимодействий методических объединений, функционирующих по принципу взаимодополнительности. Последующее совершенствование системы методического сопровождения ведет к формированию ситуации, для которой характерно системное взаимодействие между его организацией, содержанием и качеством образовательного процесса. Таким образом, изменяется собственно положение методической службы как с точки зрения её качественной внутренней специфики, так и в аспекте ее влияния на относительно внешние структуры.

Любая ситуация *знаково оформлена*, т.е. она выражена к значащим формам, обладающим закрепленным за ними и, главное, адекватно прочитываемыми участниками ситуационной коммуникации значениями. Основными категориальными единицами такого анализа являются знаки, символы, тексты, контексты ситуации, коды. Следовательно, понимание содержания значащих форм представляет необходимое условие для взаимопонимания коммуникантов в конкретной ситуации. Требование понимания предполагает, что субъекты владеют *языком данной ситуации*. Признаками значащих форм обладают не только слова с закрепленным за ними конкретными значением в специальной области, но и другие формы выражения содержания: жесты, положения тела, проявления эмоциональных состояний, реплики, особенности костюма (одежды) т.д. Следовательно, прежде чем обсуждать конкретную ситуацию, необходимо договориться о содержании значащих форм (в особенности терминов, символов, схем) и условий коммуникативного поведения.

Символические структуры ситуации в определенном отношении близки знаковым. Имея в своем основании значащие формы, символы, они, однако, обладают признаком конвенциональности: условного содержания, разделяемого участниками коммуникации, в более широком отношении – носителями данной культуры. Поэтому участнику ситуации важно не только адекватно прочесть знаково оформленные микросообщения, а также саму ситуацию как целостное сообщение, но и правильно раскодировать семиотические структуры. Для этого ему необходимо поместить содержание ситуации в тот или иной символический контекст, например: субкультурное прочтение символических структур, тип или типовые характеристики культурного пространства, культурную традицию и т.д. Партнёру по ситуации, как и ее аналитику, важно развивать способность за



внешне очевидным, воспринимаемом в своем непосредственном значении, увидеть более глубокое содержание, связанное прежде всего с символическими обобщениями. Так, например, представитель определенной культуры в конкретной ситуации представляет не только себя в качестве ее участника, но опосредованно, через ситуацию, себя в символическом качестве носителя конкретной культуры, своего культурного времени, профессии, образа жизни и т.д.

Ситуация, как правило, осуществляется в определенных контекстах. Основанием *контекстуального прочтения ситуации* является семиотическое понятие текста, т.е. формально-логической структуры, имеющей определенное содержание: значение и смысл. В культурологическом отношении в качестве текста могут выступать любые знаковые единства, элементы которого объединены смысловой связью (например, произведения искусства; конкретный технологический процесс, эксплицируемый в семиотических категориях и др.). Конкретную ситуацию можно также рассматривать как формально-содержательное единство образующих ее элементов. Их взаимосвязь и дает нам представление о ситуации как смыслово-содержательной. Однако важно при этом иметь в виду, что конкретная ситуация также помещена в более широкий текст, который выступает по отношению к ней как контекстуальная семиотико-семантическая среда. Следовательно, при анализе данной ситуации необходимо учитывать особенности: субъектные, праксеологические, семиотические, аксиологические, организационные и институциональные, профессионально-содержательные, идеологические и другие контексты.

Так, например, ситуация постановки задач определяется содержанием цели, формулировка которой должна удовлетворять требованию конкретности и однозначности. Ситуация определения вклада сотрудника в достижение цели существенно определена контекстом учетных показателей как своеобразного инструмента контроля. Ситуация обсуждаемого вопроса на заседании кафедры определяется не только текущими, но и перспективными, программными установками ее развития. Если последние отсутствуют, возникают ситуации неопределенности, вплоть до кризисных. Аналитик с необходимостью должен учитывать *кодовые отношения* самой ситуации. Базовое или фундаментальное соотношение между знаковой формой и ее основным содержанием (значением) определяет смысловые прочтения (интерпретации) семиотических структур конкретной ситуации как своеобразного *локуса культуры*.

В этой связи ситуации обсуждения и практических решений относительно повышения качества образования необходимо помещать в контексты не только тенденций в современном образовании. Анализ ближайших перспектив и возможностей развития национальной системы образования в связи с потребностями инновационного развития страны совершенно по-новому высвечивает содержательные, кадровые, методические, управленческие аспекты развития образования. В частности, контекстуальное измерение анализа ситуаций становится как никогда актуальным в областях формирования творческой личности, развития гуманитарного сознания людей, принимающих решения, и исполнителей, управления рисками, предупреждения кризисных ситуаций, повышения конкурентоспособности, межкультурных коммуникаций, проектирования, моделирования и создания культурно-обогащенных сред и т.п.

Творчески ориентированный субъект должен уметь улавливать *контекстуальную динамику* своей профессиональной деятельности. Поскольку контекст по определению несет в себе логическое содержание, т.е. обладает значением, то содержание контекста образует предпосылку конструирования креативной ситуации. Например, в системе образования существенно важный контекст зафиксирован в логической форме, т.е. в текстах нормативного, обязательного и рекомендательного характера. Такие документы и сопровождающие их мероприятия объективно выступают внешним условием формирования ответных ситуаций «на местах». Поэтому порождение ответной ситуации фиксирует первоначальное отношение – отношение «реактивного плана». Последующие инициативы субъекта ситуации выступают как результат усилий по прочтению более *глубинных смыслов* контекстуальной среды.

Предыдущий анализ показывает, что ситуация находится в конкретном *культурном пространстве*. Элементы ситуации в пространственном измерении пребывают во всякий раз определенном соотношении. Модератор ситуации может изменить отношения, руководствуясь теми или иными соображениями (эффективный путь решения задачи, интересы индивидуального развития участников и т.п.). Действительно, отношения между участниками (например, функционально-ролевые), расположение вещей, соотношения микроситуаций (обсуждения в малых группах), семиотических форм в ситуационной коммуникации находятся в динамике. Отношения пространствообразующих элементов, следовательно, само представляет собой динамическое явление. Это обстоятельство позволяет управлять ситуацией и *конструировать* различные ее культурные пространства.

Поскольку ситуация совершается не только в пространстве, но и во времени, то, следовательно, такие всеобщие свойства времени, как длительность, необратимость, цикличность и другие получают выражение в конкретной ситуации. Обратим внимание на *внутреннее время ситуации*. Под ним будем понимать время, на протяжении которого ситуация сохраняет свою качественную определенность и может быть «прочитана» именно как данная ситуация и никакая иная. Это отнюдь не исключает различных модусов культурного времени ситуации, в частности таких, как ритмика обсуждения, его интенсивность, постоянство, временный характер и др. Аналитику необходимо учитывать три существенных обстоятельства: во-первых, развивать способность фиксировать определенность и необратимость именно данной ситуации; во-вторых, видеть переходные стадии в её динамике; в-третьих, рассматривать саму ситуацию как переходную и в контексте переходности. Так, например, ситуация моделирования структуры методической работы выступает как этап на пути к ее организации, а организация является одной из предпосылок эффективного управления. Каждая из характеристик находится в состоянии взаимодополнительности относительно других параметров ситуации. Например, переходность включает в себе черты других компонентов подобно тому, как конкретный элемент также находится в динамике процессуальности и переходности.

Конструирование ситуации как ответ или реакция на внешний контекст представляет собой начальный этап, определяемый как формирование системы, потому как ситуация также носит системный характер. Правда, участие в ней субъекта может либо способствовать системной организации, либо привести к

вялотекущей деградации ситуации. Но это тема другого разговора. Пока же зафиксируем ту мысль, что ситуация в соответствии с определением ситуативности есть реакция на внешние условия, определяемые нами в данном случае по семиотико-семантическому (формально-логическому) признаку контекста.

Аналитику, следовательно, при анализе процессуальной и функциональной сторон ситуации необходимо учитывать ряд обстоятельств: определение ситуации как конкретной связи образующих ее элементов; фиксация уровня качественного развития ситуации; характер взаимодействия образующих ситуацию элементов; контекстуальные условия данной ситуации. В нашем примере это: связь ситуации методической работы с ситуациями в других системных образованиях: организация и состояние учебного процесса; система внеурочного воспитания; связь с другими учреждениями (так называемом социумом); материальная база; управление образовательными учреждениями и т.д.

Таким образом, в своем пропедевтическом измерении анализ ситуаций как методологическая процедура выступает как комплекс следующих существенных для ее конструирования *форм*:

1) *Субъектные*: ситуация как способ самопроявления, самовыражения и саморазвития участников в органичных для конкретной ситуации формах отношений между ними;

2) *деятельностные*: какие деятельности наиболее характерны для данной ситуации? В какой последовательности? Как они связаны? Как они разворачиваются, с какой интенсивностью?

3) *предметно-вещественные характеристики*: какие вещи вовлечены в ситуацию и как они в ней «играют»? Каковы наиболее типичные наборы вещей? Какова их актуальность для ситуации (необходимость и случайность вещей)? Как они взаимосвязаны? Каким образом они обретают семиотические свойства? Каковы отношения между вещами, вещами и субъектами?

4) *семиотические формы* – каковы наиболее характерные знаковые представления содержания ситуации, какие символы наиболее репрезентативны для неё? Текстуальна ли ситуация? Какие формы коммуникации преобладают – непосредственные или опосредованные, прямые или обратные, вертикально-иерархические или кооперативные, индивидуальные или групповые, коллективные? И др.?

5) *источники развития ситуации и механизмы*: какие противоречия преобладают (случайные или необходимые; спонтанно обнаруживающие себя или планируемые и прогнозируемые, интенсивные или слабовыраженные; определенные или неопределенные)? Какие мотивации и взаимодействия мотивации и взаимодействия наиболее продуктивны (репродуктивны)? Какие внешние факторы оказывают влияние (благоприятное или неблагоприятное)? И др.

б) *пространственно-темпоральные формы*: каковы границы ситуации (физические, логические, культурные) и ее временные пределы? Каковы темпоральные модусы ситуации (ее интенсивность, ритм, темп и т.д.)? Каковы культурные характеристики пространства (развивающее, культурно обогащающее или нейтральная среда)? Спланированы или спонтанно

формируются пространственно-темпоральные формы?

7) *Динамика ситуации и эффективность*: высокая, низкая, средняя; продуктивная или непродуктивная; оправдана или недостаточно оправдана и т.д.; соответствие результатов потребностям, интересам, целям субъектов; степень развитости ситуации относительно целей; оптимальность ситуации, результативность ситуации и спектр результатов по признаку областей.

#### Литература

1. Савельзон, О. Культура принятия решений как фактор прогресса России / О. Савельзон. – Вопросы философии. 2003. - №10.
2. Красавин, Ю. Криминальный вагон / Ю. Красавин. – Литературная газета. – 15-21 июля, 2009 г. – с. 15.

### **В.В. Позняков** **СИТУАЦИОННЫЙ АНАЛИЗ** **В ТВОРЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ПЕДАГОГА**

Указывая, что воспитание есть родовое понятие педагогики, Б.Т. Лихачев говорит, что из него вытекают видовые категории: педагогическая деятельность, целостный педагогический процесс, образование и обучение и т.д. «Для их анализа мы используем пять главных структурных блоков позиций, а именно: сущность явления; его назначение или цель; содержание; механизмы и формы проявления; критерии эффективности» [1, с. 12]. В своем анализе будем исходить из предложенной категориальной схемы. Но прежде обратим внимание читателя на одно существенное для постановки проблемы обстоятельство.

Сегодня уже стал очевидным переизбыток требований императивного характера к педагогу. Слишком часто и много говорят о том, что «надо сделать то и то», но лишь немногие указывают «как это сделать». Педагог оказывается в ситуации растерянности от обилия указаний и требований. Возникает ситуация избыточности, на субъективном уровне переживаемая как растерянность, неопределенность, непредсказуемость и ненадежность пребывания в профессии. Нередко это выражается в апатии и неспособности адаптироваться к динамической социокультурной ситуации, компенсируемых формальным, подстраховочным отношением к делу, потоком деклараций, проверок и бумаготворчества. Во весь рост встала задача адаптации педагога к новым – динамическим по характеру – условиям профессиональной деятельности. Она должна насыщаться креативным содержанием.

Актуальность обращения к ситуационному анализу в педагогическом контексте состоит в следующем. Во-первых, представляет научный, причем практикоориентированный, интерес проблема формирования аналитической культуры педагога. Растущее многообразие и сложность объектов профессиональной деятельности ставит педагога перед необходимостью владения культурой методологического и методического анализа проектирования, моделирования и конструирования процесса и результата собственной деятельности. Во-вторых, ресурс повышения квалификации педагога все больше

перемещается в сферу его способности подвергнуть собственную работу обстоятельному и продуктивному в педагогическом отношении анализу. Современная стратегия повышения квалификации педагогических кадров в качестве своей составляющей имеет активизацию внутреннего креативного потенциала специалиста сферы образования, формирование и развитие его способности осуществить рефлекссию собственной деятельности. Это позволяет не только избежать ошибок в будущем, но выстроить на основе опыта анализа педагогических ситуаций универсальные методологические и методические схемы работы со сложными объектами профессиональной деятельности. Речь идет об *аналитической культуре педагога* как мере его владения рационально обоснованными, педагогически оправданными и оптимальными моделями профессиональной деятельности, особенно в ситуациях неопределенности, т.е. в тех ситуациях, которые требуют специального анализа для решения задач и достижения цели. Сформировать такую культуру и поднять ее на качественно новый уровень можно на пути овладения методологией ситуационного анализа, что позволяет принять наиболее оптимальное с точки зрения результата и затрачиваемых ресурсов решение. Наконец, в-третьих, проблема интересна в фундаментальном отношении. Дело в том, что тривиальная констатация анализа как процедуры разделения сложного объекта на более простые элементы сегодня уже недостаточна. Необходимо вводить в аналитику новые параметры: деятельностный, семантический, семиотический, культурологический и др. Для этого нужно поработать (и включить в педагогический арсенал) значительный мыслительный материал. В частности, необходимо переложить образцы педагогического опыта на язык практикоориентированной методологии и методики с тем, чтобы на основе опыта теоретического знания – психолого-педагогического, философского, культурологического и др. - построить эффективный и разнообразный методолого-методический инструментарий для современного педагога.

В качестве методологически исходной предпосылки нашего анализа будем исходить из идеи Ю.В. Громыко о «категориальных парах противопоставлений», которые позволяют осмысливать формы организации действий в конкретной ситуации». Каждая из пар – «процесс-материал», «структура-связь» и др. - может служить как инструмент для «описания и рефлексивного анализа явления» [2, с. 67]. В наборе категориальных пар необходимо выбрать такие, которые, на наш взгляд, должны отвечать, как минимум, двум условиям: 1) не противоречить нашему представлению о ситуации как сложно структурированной целостности; 2) относительно полно представлять ситуацию в собственно ситуационном анализе. Наиболее объемными и содержательными нам представляются категориальные пары процессуального характера. Действительно, категория процесс в снятом виде содержит в себе не только идею смены состояний самой целостности, отдельных элементов, но и отношений между ними. Соотнесение процесса с ситуацией как внутри себя структурированной целостностью позволяет нам несколько выйти за пределы списка категориальных пар, предложенных Ю.В. Громыко, что методологически не дискредитирует саму идею ученого. Увеличение пар противопоставлений относительно процесса, таким образом, выступает как своеобразный инструмент ситуационного анализа,

представленного нами в ряде минимально достаточных параметрах.

*Процесс как структурированное образование.* Здесь аналитик решает ряд задач, основная из которых состоит в ответе на вопрос: «Что положить в основание процесса – стадии (ступени) развертывания; материал, структурируемый в процессе; организуемые в процессе субъекты, вещи; семантические образования; семиотические структуры?». Поскольку процесс захватывает все элементы преобразования в ситуационном анализе, то, следовательно, педагогу науко-практику необходимо отслеживать изменения каждого из компонентов ситуации. Это во-первых. Во-вторых, аналитику важно артикулировать в своем сознании ситуационный анализ как развертывающуюся в процессе целостность, т.е. как взаимосвязь элементов, как структуру. Иными словами, связи между элементами ситуации получают специфическое выражение в ее процессуальной динамике. В-третьих, - и это главное – ситуационный анализ по определению есть форма сотворческого саморазвития субъектов (участников) в ходе активной – профессиональной прежде всего - коммуникации.

Очевидно, что основой процессуального структурирования становится выявление отношений и связей всех компонентов, охватываемых данным процессом ситуационного анализа. Поскольку в процесс вовлекается вся ситуация, то, следовательно, его структура предстает как взаимосвязь компонентов ситуации, «помноженная» на вовлеченность педагогов в ситуационный процесс.

Ситуационный анализ – это школа по овладению педагогом культурой мышления, организации, проектирования и выполнения целого ряда других сложных деятельностей.

*Процесс как организация материала.* Прежде всего необходимо определить вид и специфику материала, вовлеченного в процесс. Например, в обсуждении вопроса об оптимальной структуре методической службы образовательного учреждения материалом процесса обсуждения будут: морфология или состав методических формирований, их структура, функциональное назначение и реально выполняемые функции. Идея эффективной организации деятельности методической службы обуславливает содержание ситуации обсуждения как сотворческого коллективного поиска. Взаимодействие осуществляется как отношения деятельностей или обмен деятельностями «по поводу материала».

Здесь нужно иметь в виду два обстоятельства, связанного именно с особенностями ситуационного анализа (в отличие от анализа ситуаций): 1) ситуационный анализ под названием «организация материала» осуществляется в инструментальных рамках ситуации обсуждения, но не сводится к ней; 2) активизируя и развивая творческие потенциалы участников, данный ситуационный анализ призван выработать оптимальную структуру «организации материала» методической работы как взаимосвязанных целостностей, «организованностей материала», а именно: состав методических формирований, наборы и содержание их деятельностей, отношения между ними и др. Эти целостности материала обусловлены прежде всего императивом построения системы методической работы.

*Процесс и субъекты: изменение субъектов в динамике ситуационного анализа.* С некоторой (впрочем, оправданной) уверенностью можно утверждать,

что ситуационный анализ – это форма творческого развития его участника. В плане субъективном педагог полагает себя в новое качество: субъекта творческого саморазвития. В объективном отношении ситуационный анализ состоится при условии сотворческого взаимодействия субъектов. При таком условии ситуационный анализ оправдан в инструментально-методологическом аспекте. Следовательно, педагог-аналитик всегда должен обращать внимание на то, как изменяются участники не только пространстве ситуации как данности, но и в контексте живого ситуационного анализа преобразуемого или вновь создаваемого объекта.

Действительно, на первый взгляд кажется, что каждый из участников пребывает в абсолютно равном себе состоянии, т.е. он тождественен самому себе в роли участника ситуационного анализа (например, обсуждения). В действительности, находясь в сотворческой коммуникации, педагог *должен* сознательно ориентировать себя на позитивное самоизменение (самосовершенствование) во всем контексте обсуждения и самого «материала». Креативная установка, идет ли речь о решаемой проблеме или о конкретной задаче саморазвития, ориентирует педагога к особому *долженствованию*: воспринимать ситуационный анализ как культурно обогащенную среду позитивного самоизменения, даже тогда, когда сама ситуация далека от культурной или от того, чтобы оценивать ее в категориях культурных образцов. *Принцип креативного долженствования* обязывает творческую индивидуальность относиться к задаче собственного развития не только как к профессиональной, но и экзистенциальной необходимости. Педагог должен заботиться о своем творческом самосовершенствовании даже в ситуации, на первый взгляд, далекой от таких возможностей.

В чем же конкретно выражается креативная процессуальность педагога в условиях ситуационного анализа? В качестве теоретической предпосылки будем исходить, во-первых, из субъектности педагога, ориентированного на активно-деятельностное отношение к себе, окружающему миру и конкретному объекту деятельности. Педагогическая работа по сущности своей предполагает неравнодушное отношение. Во-вторых, в ответе на вопрос будем исходить из мотивационной структуры личности, прежде всего ее основы – потребностей, интересов, цели.

Рассмотрение процессуальности ситуации с позиций субъектной позволяет оценить педагога в аспекте его способности осуществлять творческое поведение, под которым понимаем продуктивно-деятельностную адаптацию к сотворческой работе с другими участниками ситуационного анализа. На этом уровне оценивается поведение педагога как творческого участника ситуации, которая налагает на него необходимость осуществлять функцию ответственного участника, т.е. несущего свой вклад в решение проблемы. Роль педагога в ситуации коллективного продуктивного анализа связана с его способностью к творческой деятельности. Она предполагает необходимость предварительной подготовки, своеобразного *предпонимания* процесса и предмета сотворческого поиска: владение категориальным языком анализа проблемы; умение «слышать» и «слушать», работать в диалоге; разграничивать основные сложные деятельности (проективная, моделирующая, конструктивная и др.) и аналитические практики (сравнение, типизация, классификация и т.д.); выделять объект и предмет

обсуждения и т.д.

Такая осознаваемая и принимаемая необходимость сотворческого участия изменяет содержание мотивационной структуры педагога. Пассивная фиксация происходящего в ситуации поиска сменяется формированием установки на творческое саморазвитие. Но для этого необходимо четко отрефлексировать исходный уровень. Если в профессиональной деятельности преобладают продуктивные формы, то в чем конкретно это проявляется (например, способен передать основное содержание текста; работает на уровне решения стандартных задач)? Если педагог склонен к продуктивной работе, то в каких сегментах профессиональной деятельности и на каком уровне это выражается (например, способен конструировать нестандартные обучающие задачи по предмету; на основе тематических текстов по проблеме может сформировать алгоритм решения проблем определенного класса). Соотнесение собственного уровня креативного развития с процессуальностью – содержанием проблем, деятельностью субъектов и т.д. – позволит педагогу сформировать индивидуальную стратегию собственного развития, осуществляемую, подчеркнем, в креативной среде конкретного ситуационного анализа. Таким образом, вторая особенность личного участия состоит в осознании педагогом уровня своей креативности в контексте реальной возможности (т.е. в данной ситуации) индивидуального творческого саморазвития. Последнее обстоятельство выделяет особую роль таких индивидуальных мотивационных структур, как целиценности личностно-профессионального роста.

Отметим важность *готовности* участника к сотворческой работе в составе группы, в пространстве ситуации в целом, его направленность именно на реальную творческую работу, т.е. на выработку вклада в достижение общей цели, способность обосновать его конструктивность. В более предметном выражении отмеченные параметры выражают существенные моменты креативного поведения, а именно: артикуляция проблемы и выделение проблемосодержащего объекта; способность работать со сложными деятельностью (профессиональная коммуникация, организация, проектирование, моделирование, конструирование, мониторинг, прогнозирование и др.); умение осуществлять процедуры сопоставления, сравнения, классификации, типизации, алгоритмизации; способность к рефлексивно-методологической и методической работе по поводу процесса и результата творческого поиска и др.<sup>4</sup>.

Таким образом, рассмотрение ситуационного анализа в отношении «процесс – субъект» позволяет рассматривать ситуацию как процессуальное пространство творческой самоактуализации субъекта, охватывающей как внутреннюю мотивационно-рефлексивную сферу, так и область активно-деятельностную в единстве ее предметной и инструментальной сторон.

*Ситуационный процесс и вещь.* Под вещью мы понимаем объект, принимаемый в своих относительно устойчивых характеристиках, позволяющих

---

<sup>4</sup> Более подробно см. в публикациях автора статьи: *Задача в управлении.* - Кіраванне ў адукацыі – 2006. - №7. - С. 18-23; *Конструирование учебного диалога.* - Чалавек. Грамадства. Свет. – 2007. – № 3. - С. 24-32; *Внешкольное учреждение – невозделанное поле методики.* - Праблемы выхавання. – 2007. - № 3. - С.29-34; *Постановка и решение проблемы методом коллективного творческого поиска.* - Пазашкольнае выхаванне. - 2008. - № 1. - С. 11-17; *Инновационная компетентность специалиста.* - Наука и инновации. – 2008. - № 7. - С. 65-69; *Многоликий риск и его минимизация.* – Там же. – 2009 - №8. – С. 58-64



идентифицировать данный предмет именно как данную и никакую иную вещь. Понятно, что такой подход совершенно не исключает внутренние (физические, например) процессы, происходящие в вещи. В чем выражается процессуальность вещественного наполнения ситуационного анализа?

Будем исходить из того, что ситуационный анализ есть целостный процесс и представляет существенную динамическую характеристику особой ситуации по организации, осуществлению и нахождению ответов на вопросы. Например, таких: в чем сущность проблемы? В каком объекте она пребывает? Как ее сформулировать? Какое решение удовлетворит участников обсуждения? Какие мыследеятельностные процедуры можно применить? Какая предметно-вещественная среда для этого необходима? И т.д. Следовательно, процессуальность вещи внутри ситуации анализа носит подчиненный, чаще обеспечивающий характер. Поэтому целесообразно рассматривать ее как изменение отношений между вещами в фиксируемой логике направленности ситуационного анализа.

Отношения между вещами постоянно изменяются. С ними всегда что-то делают, их полагают в различные отношения в соответствии с решаемыми задачами. В результате возникают различные конфигурации вещей, расположенные между двумя принципиальными полюсами или модусами: 1) отношения вещей в наибольшей степени отвечающие креативным целям – целям субъектов и целенаправленности, целесообразности ситуации, стремящейся к своему осуществлению; 2) отношения вещей, возникающие спонтанно, что происходит в ситуации низкой степени организованности ситуационного анализа. Кстати, для взыскательного аналитика это также составляет предмет анализа: креативные ресурсы неорганизованности и спонтанности; неорганизованность как неухоженное «поле идей»; зачатки будущих проектов в случайных высказываниях; фиксация возникающих в ситуации спонтанности ассоциативных связей и т.д. В принципе в ситуации обсуждения или профессиональной проблемной коммуникации имеет место либо достаточность, либо избыточность, либо недостаточность вещной среды, определяемых относительно необходимости развитой и регулируемой ситуации.

Будучи вовлеченными в ситуационные процесс вещи всегда пребывают в том или ином отношении. Функциональные роли вещей зависят от двух существенных обстоятельств: целесообразности ситуационного анализа и места вещи в этом процессе. Следовательно, между вещами устанавливаются отношения, которые в ситуации получают выражение в связях вещей. Конкретное выражение связи получают в отношениях зависимости: зависимость между вещами (дополнение компьютера проекционными системами, например); эргономичность вещи, расположение и удобство оборудования и т.д. Предметно-вещественная наполненность ситуации и отношения между ними имеют большое практическое значение. Не случайно говорят, например, о материальном обеспечении познавательного процесса, проектирования образовательных систем, конструировании и применении различных педагогических практик и др. В такой ситуации креативный субъект стремится оптимизировать отношения и использование вещей за счет продолжительности времени использования, оптимального расположения, наделения вещи новыми функциями, устранения ненужных и др.

Предыдущие рассуждения позволяют сделать вывод о том, что процессуальные характеристики вещи в структуре ситуации существенно определены функциональными отношениями вещи и ситуации как целостности. Если это так, то вещественное содержание ситуации, являясь, в целом, детерминированным целью субъекта и ее целесообразностью, «величина» изменчивая. Проблема креативного характера состоит в том, чтобы оптимизировать вещественное наполнение в соответствии с целевыми детерминантами субъектов и собственной спецификой ситуации. Она решается двумя стратегическими способами, получивших подтверждение в истории культуры. Первый состоит в органичности предметно-вещественного наполнения локального пространства в соответствии с его функциональным назначением. В таком случае оптимальное наполнение и соотношение вещей происходит исторически, отвечая прежде всего особой целесообразности: выживанию субъектов (постоянных участников ситуации). Второй способ заключен в умении субъекта ситуации оптимизировать набор вещей в соответствии с решаемыми задачами. Поскольку вещь относится к области ресурсов целедостижения, то, следовательно, набор вещей и отношения между ними существенно зависят от содержания цели и процесса целедостижения в пространстве ситуационного анализа: постановка и уяснение задач; определение области средств и выбор минимально достаточных; пространственно-темпоральные факторы; обучение участников по ходу сотворческого поиска; дифференциация результата (результат есть достигнутая цель или он богаче цели?) и т.д.

*Ситуационный процесс и многообразие отношений.* При анализе креативной ситуации важно иметь в виду многообразие внешних и внутренних отношений. Не представляется возможным даже списочно зафиксировать богатство отношений, в которые вступает конкретная ситуационная целостность. Проблема в другом: каким образом зафиксировать, выбрать и активизировать такие отношения, которые способствовали бы увеличению креативного потенциала ситуации?

Процессуальный, динамический характер ситуации задает систему отношений ее компонентам. Вектор развития ситуации поиска есть своеобразная результирующая либо целеполагания и целедостижения (в этом случае ситуация выступает как генератор выработки и (или) конкретизации цели и средств ее достижения), либо целеустремленности самой ситуации, когда сочетаемость вещей и других элементов проистекает из сущности и характера самой ситуации. Таким образом, между процессом и отношениями складываются взаимодополнительные отношения: процесс выстраивает отношения, а отношения выступают подобно материалу способом осуществления процесса.

Рассмотрим *внешние* отношения. Будучи динамическим явлением ситуация нередко порождается на основе внешних обстоятельств. Внешние условия существенно влияют на ситуацию от момента ее зарождения до распада или деградации. Следовательно, под внешними отношениями будем понимать те, в которые «вступает» ситуация и которые оказывают существенное влияние на ее протекание и содержание. Конкретный ситуационный анализ не существует абсолютно изолированно от внешних объектов и процессов. Некоторые из них оказывают заметное и существенное влияние на ситуацию. Например, ситуация обсуждения состояния методической работы и путей повышения ее

эффективности в образовательном учреждении при конструктивном построении самого обсуждения «учитывает» тенденции как в практике организации методических систем сопровождения образовательного процесса, так и состояние современной науки, а также управление образовательными процессами. Данное обстоятельство – внешние отношения как тенденции – сообщает локальной ситуации в идеале поисковый, творческий характер. Следовательно, при формировании списка внешних отношений важно и даже необходимо учитывать наиболее существенные для конкретного ситуационного анализа отношения:

1) отношения к *непосредственной системе*, в которой порождается ситуация (например, фиксация состояния методической работы происходит в системе конкретного образовательного учреждения, равно как и управленческие ситуации складываются в системе конкретного учреждения или организации - предприятия, учреждения);

2) отношения к *системе одного профиля* или к содержанию, коррелятивному характеру данной поисковой ситуации (состояние методической работы в учреждении образования в известной мере должно строиться и анализироваться с учетом процессов и тенденций в методической службе как в системе образования, так в соответствии инициативами, планом работы методического кабинета конкретного района;

3) отношения к *системе нормативного характера* (например, субъекты ситуационного анализа, посвященного организации методической работы, будут учитывать соответствующий пакет нормативных документов);

4) отношение ситуации к *аналогу-образцу* как реальному, так и зафиксированному в знаковых формах (это, например, предполагает формирование в сознании педагогов-субъектов ситуации идеального, совершенного для данного уровня развития учреждения опыта конструирования методической службы и ее работы);

5) отношение к *информационным процессам* как условиям развертывания продуктивной ситуации (что, например, выражается в требовании полноты информации в творческой ситуации проектирования методической работы или принятия управленческого решения);

6) отношение к другим, помимо информационных, материальным условиям формирования и развития ситуации;

7) отношения к *внешнему культурно-цивилизационному пространству и культурному времени*, в которых бытийствует – формируется, обретает становление, развивается и распадается ситуация; например, проектирование методических формирований в образовательном учреждении должно находиться в контексте качественных определенностей-образцов проектирования, отвечающих «современности», т.е. наиболее репрезентативным тенденциям времени; эта же процедура – ситуация проектирования, моделирования, конструирования – в идеале должна осуществляться в культурно обогащенной среде;

8) отношение к актуальным продуктивным тенденциям, перспективным и возможным линиям развития объекта, которому атрибутивна ситуация (минимизация риска с необходимостью предполагает принятие мер по его снижению; однако перспективное творческое мышление должно закладывать решения *опережающего характера* относительно сложившейся ситуации).

Каким же образом творческий субъект ситуации должен учитывать внешние

условия? Какие модусы креативного поведения здесь возможны? Субъекту важно своевременно определить внешние детерминирующие факторы и сформировать ситуацию как ответ на внешние условия своей жизнедеятельности. Желательно, чтобы такая реакция была осуществлена в опережающем порядке. Для этого важно прочитывать внешние условия (например, возможны тенденции в образовании в связи с инновационной моделью развития страны) с тем, чтобы сформировать такие креативные ситуации, которые позволили бы либо нейтрализовать внешние негативные или потенциально опасные воздействия, либо извлечь из внешних обстоятельств наибольшие преимущества для конкретного творческого проекта.

*Процессуальность ситуации и внутренние отношения.* Развитие ситуации существенно зависит от отношений внутри нее самой. Принимая во внимание возможность различных структурных образов ситуации в зависимости, например, от решаемой задачи, обратим внимание на понимание связей как зависимостей внутри ситуации. Действительно, ситуационный анализ есть ничто иное как организация и, главное, актуализация отношений между элементами, образующими «материал» процесса: участниками, вещами, проблемами, идеями и их семиотическим изображением и другими элементами теоретического и практического опыта.

Когда-то Г.П. Щедровицкий высказал мысль: в материале осуществляется процесс. В каком материале осуществляется процесс ситуационного анализа? В креативной ситуации таким материалом являются прежде всего идеи и организационные формы решения проблемы. Но не только. Развитие ситуации происходит в «материале» самой ситуации: в ее семантике, выраженной в разнообразии знаковых форм; в различных модусах отношений (индивид – группа, микрогруппа – группа и др.); в материале вещной и информационной среды; в видах деятельности, формах взаимодействий, методов, операциональных действий, техниках и технологиях; в «материале» темпоритма, событий обсуждения (нетривиальных решений и открытий, например) и других образований. Они фиксируются в сознанием творчески ориентированного участника, во-первых, как относительные целостности с их качественным своеобразием, во-вторых, как такие целостности, которые можно подвергнуть изменениям, переформированиям, в-третьих, как *техники алгоритмического характера* (понимания, диалога, проектирования, моделирования, конструирования, текстообразования, резюмирования, идеализации, схематизации и др.). Таким образом, *«материал перифункционируется, он процессуализируется и обретает характеристики процесса.* Это оказывается особенно важно, например, при конструировании содержания образования: какой тип материала будет основой форм осмысления и способов работы детей и педагога» [2, с. 68].

*Процессуальность ситуационного анализа в отношении к процессам составляющих.* Рассмотрение ситуации в отношении к внешним системам предполагает, как было замечено, фиксацию не только состояния внешних систем или контекстов (например, нормативной базы методической работы), но и выявление их процессуальных сторон, тенденций и перспектив развития. С позиций внутренней процессуальности ситуации ее участникам важно постоянно держать в поле зрения процессуальности элементов, отношений между ними и, в

целом, структуры под именем «ситуационный анализ». Это требование призвано фиксировать *своеобразие процессов в элементах ее составляющих*. В частности - применительно к участнику сотворческого поиска педагогу, руководителю - необходимо фиксировать точки творческого саморазвития субъекта. Это процедура отвечает на существенный для креативного воспитания вопрос: каким образом решаемые задачи трансформируются (или могут быть трансформированы) в цели и задачи индивидуального (например, личностно-профессионального) развития? Относительно других составляющих сотворческой коммуникации возможны следующие вопросы: какие превращения претерпевает *вещь* в данной ситуации – функциональные, семантические, семиотические, эстетические (метафорические)? Какие этапы в своих качественных состояниях она претерпела? Насколько она органична цели, задачи, ситуации в целом или можно было обойтись без нее (принцип оптимальности ситуации и ее структуры)? Аналогичные вопросы можно поставить относительно превращения ситуации анализа как *среды* в культурное пространство решения проблемы. Будучи изначально данностью, т.е. средой, ситуация обретает качественные характеристики культурно обогащенного пространства. Что характерно для пространства ситуации как культурно обогащенной или развивающей среды? Когда произошел этот скачок? Относительно *культурного времени* ситуации уместны такие вопросы креативного плана: каковы длительности конкретных времен качественных состояний ситуации, ее «детства», «отрочества», «юности»... «зрелости» и т.д.? Что было между качественными определенностями? В чем специфика переходных состояний в динамике ситуации?

Интересен вопрос о механизмах развития ситуации творческого диалога, ее источниках. Если речь идет о противоречиях, то, следовательно, аналитику важно выявить их применительно к основным плоскостям ситуации: познавательной (проблема как противоречие), методологической (конкуренция методологических подходов и практик), субъектной (противоречия в отношениях участников) и др. Что касается инструментальной стороны инновационного характера, то такие механизмы формируются стихийно, затем они могут обрести нормативный характер. В целенаправленно конструируемой ситуации нормативные механизмы нередко предзаданы или инициируемы руководителем, лидером, преподавателем и т.д., например, правила дискуссии. Впоследствии список механизмов оптимизируется в ходе рефлексии.

Проведенный анализ ситуации позволяет остановиться на проблеме моделирования и конструирования ситуации сотворческого поиска. Прежде чем абстрагировать алгоритм моделирования на основе реальных ситуаций подчеркнем необходимость такой деятельности в профессиональной работе педагога. Будем исходить из того, что ситуация «в руках» педагога выступает в особом инструментальном отношении, т.е. в качестве средства. Причем особого средства, в котором концентрируются его опыт как организатора образовательного процесса и методиста, а также продуктивные наблюдения за работой коллег. Высокая миссия педагога как субъекта обучения и воспитания полагает его в особый профессионально-творческий статус *науко-практика*, соединяющего в своей деятельности не только достижения науки и образцов практического опыта, но демонстрирующего способности к научно-

исследовательской практикоориентированной работе. Если это так, то моделирование ситуации является именно такой реализуемой способностью. Какие же процедуры минимально необходимы для моделирования и конструирования ситуации аналитического характера?

Формирование структуры предполагает организацию отношений, которые внутри ситуации выступают как связи зависимости. Требование функциональной зависимости выступает в качестве критерия отбора элемента на морфологическом уровне моделирования, а затем и конструирования ситуации. Проблема, следовательно, состоит в том, чтобы определить, какие зависимости, во-первых, складываются во-вторых, иницируются и формируются. Полагаем, что определяющим здесь должно быть требование целесообразности ситуации поиска или решаемой посредством него конкретной задачи, которые, в свою очередь, основываются в идеале на ценностях высокой нравственности. Так, например, если ставится цель создания ситуации творческого саморазвития участника, то специально формируется система отношений, требований, нормативных ограничений, выражающих связи-зависимости между участниками, объектом и предметом, проблемой и проблемосодержащим объектом, процедурами обсуждения (их последовательностью) и нормами, результатом промежуточным и конечным, результатом и перспективой и т. д.<sup>5</sup> Следовательно, при формировании аналитического дискурса в пространстве креативной ситуации и управлении ею принципиально необходимо стремиться целенаправленно оптимизировать зависимости между ее составляющими в соответствии с целью или задачей. Речь здесь не идет лишь об установлении жесткой нормативности. Она, как правило, имеет место в ситуации решаемой задачи, когда позиции прояснены и необходимо в короткое время принять максимально оптимальное решение. Однако в начальной стадии диалога, когда не декларируемые, а объективные позиции сторон еще не прояснены, жесткие нормативные ограничения могут помешать естественному самовыражению оппонента в его отношении к проблеме. Отсюда требование «выслушай до конца» позволяет увидеть партнера в его свободном состоянии и, следовательно, точнее определить его позицию.

Любой педагог владеет минимально достаточными знаниями относительно ситуации как процесса и как структуры. Эти знания для него представляют своеобразный строительный материал для создания ситуации как средства, подчиненного решению конкретной задачи. Следовательно, технология моделирования поисковой ситуации представляет собой организацию знаниевого материала относительно цели, достигаемой посредством специально формируемой ситуации. Итак, построение модели выглядит как последовательность операций, которая может быть представлена в форме сценария или развернутого плана.

*1. Область структуры.* Педагог определяет наличие необходимых элементов потенциальной ситуации и формирует сетку взаимозависимостей между ними. По принципу минимальной достаточности в проектируемой, например, учебной ситуации будут следующие элементы: субъекты образовательной деятельности – учитель и учащиеся; предметное содержание и

---

<sup>5</sup> См., в частности публикации в нашем сборнике «Воспитание в сотворчестве. Выпуск 1.». - Минск: Республиканский институт высшей школы, 2008.

семиотически оформленный учебный материал; пространство учебного кабинета как отношения предметно-вещественной среды (учебный кабинет с его наполнением, в частности, дидактическим); некий набор деятельностей субъектов и организационные формы деятельностей; время учебной деятельности, ее ритмика и продолжительность; нормативные системы и методы. Весь этот материал находится в сознании педагога. Но его необходимо трансформировать в целостность под названием «учебная ситуация». Организационным началом является цель и задачи по ее достижению. Следовательно, указанные элементы необходимо связать единством цели и поставить их в соответствующие ей отношения (зависимости). Например, предметное содержание, представляемое в разнообразной семиотической форме, как отмечают исследователи, должно находиться в отношении  $a : b : c = 6 : 3 : 1$  ( $a$  - известный или опорный материал,  $b$  - сообщаемый вновь,  $c$  - оставляемый для самостоятельного изучения материал) [см. 3, с. 3]; организация субъектов по уровню подготовки, видам деятельности (мелкогрупповые, групповые, фронтальные формы; модели отношений «учитель – ученик, ученик – ученик, ученик – группа и др.», продуктивные и репродуктивные деятельности); организация предметно-вещественного наполнения (от расстановки мебели до расположения компьютеров и справочной литературы); пространственные и темпоральные характеристики учебного кабинета (музея, пришкольного участка, мастерской и др.; оптимальное по продолжительности сочетание видов деятельности).

2. *Область процесса.* Структура моделируется в процессуальной динамике: постепенное обогащение содержания креативным материалом; наличие или последующая постановка индивидуальных целей (конкретных задач, затем программ, а также методов) (само)развития субъектов; возрастающее количество сложных творческих деятельностей (сотворческий диалог, моделирование, проектирование, конструирование, мониторинг, управление, прогнозирование, рефлексия и др.); формирование новой предметной среды самими учащимися (например, выставка творческих достижений как продуктов деятельности); усложнение отношений (например, посредством ситуаций или отдельных элементов имитационного моделирования).

3. *Область рефлексирования процесса и результата.* Постановка темы ситуационного анализа как творческого процесса предполагает рассмотрение перспективного состояния рефлексивной культуры педагога. Вновь подчеркнем: рефлексивная культура педагога должна носить методолого-методический характер. В содержательном отношении она включает умение педагога анализировать состояние собственного прошлого и актуального опыта, оптимально проектировать и формировать модели профессионального деятельности и их творчески осуществлять.

Особое место в анализе ситуации принадлежит собственно рефлексии. Для того чтобы отрефлексировать аналитическую ситуацию в актуальном состоянии и процессуальной динамике, необходимо представить ее как семиотико-семантическое и системно-деятельностное целостное образование: описать ее, сделать из нее *своеобразное повествование* о том, как и почему она возникла, развивалась и перестала существовать. Важно при этом определить функции и поведение каждого из ее элементов, включая, разумеется, и участников диалога.

Такой текстуально организованный мыслительный материал позволит затем осмыслить ситуацию с теоретических, методических и методологических позиций – в зависимости от целей аналитика.

На основе обработки текущего и итогового опыта происходит методологическое и методическое абстрагирование от конкретного опыта сотворческой деятельности и формирование универсальных видов и единиц познавательной (преобразовательной, прогностической, моделирующей и т.д.) деятельности, логических структур того или иного вида сложной деятельности (например, коммуникативной - техники эффективного слушания и выступления; проективной - выделение объекта изменения, определение проблемы и моделирование способов решения в форме проекта; конструктивной - определение конструктивного материала и формирование на его основе модели или реального продукта с заданными характеристиками) и т.д. Подчеркнем важность оформления деятельности не только в виде своеобразного списка (набора) деятельности в ходе работы над проблемой, но и выделение в анализе их соотношений (последовательность, иерархичность, параллелизм, функциональные отношения, связи, зависимости и др.). Обратим в этой связи внимание на особенность креативного порядка, сформулированную О.С. Анисимовым: необходимость овладения педагогом типовыми деятельностями и формирование умения превращать «типовые особенности деятельности в *ситуационно-единичные особенности*», перестраивать «типовые способы деятельности в ситуационно значимые» [курсив мой - В.П.; 4, с. 10].

В основе такой креативной ориентации лежат не только знания и умения специалиста в области теории и методики ситуационного анализа, но и *безусловное требование*: подвергать методологически содержательной рефлексии как собственный опыт решения проблем, так и опыт других. В ходе методологически содержательной педагогической рефлексии выявляются наиболее необходимые и оптимальные знания и средства, формируется конструктивное отношение к ошибкам и удачным решениям, приобретаются умения по корректировке средств и хода преобразований. Речь, таким образом, идет о *культуре креативной рациональности педагога*.

В сущности, формирование такой культуры представляет собой новое и принципиально важное по своей продуктивности направление творческого саморазвития педагога. Отнюдь не случайно то, что процедуры рациональности активно вводятся в практику работы учреждений переподготовки и повышения квалификации специалистов в сферах управления и бизнеса. Вместе с тем считать, что педагог получит ответы на все вопросы в процессе повышения квалификации либо прочтения бесконечных рекомендаций было бы ошибочным, чтобы не сказать наивным. Ни одна институтированная система повышения квалификации педагогических кадров не в состоянии угнаться за реальной динамикой социокультурных изменений, включая и область образования. Следовательно, источники адаптации профессионального сознания и деятельности к новым условиям нужно искать в самом сознании, т.е. в педагоге. Необходимо формировать мышление, способное адаптироваться ко внешним условиям, т.е. творческое, методологически и методически ориентированное мышление, способное теоретические положения переложить на язык практики, а практику исследовать на языке науки. Педагог должен *сам генерировать*



*продуктивные и оптимальные способы решения проблем и достижения целей.* Иными словами, опыт собственной профессиональной деятельности и опыт своих коллег должен быть для него наиболее удобным, актуально-динамическим «учебником».

Для *моделирования* креативных ситуаций в дальнейшем интерес представляет фиксация важнейших позиций и принимаемых участниками на себя функциональных ролей. Поэтому при конструировании ситуации креативного анализа важно определить основные позиционные схемы участников в ее пространстве. Не исключено, что и здесь обнаружатся свои инвариантные модели. Список основных ролей с некоторыми вариациями, как правило, следующий: : созерцатель, генератор идей, организатор, лидер, рационализатор, оратор, «летописец» и т.д. Это говорит о глубинных общих инвариантах видов творческого поиска, в данном случае в области ролевой диверсификации участников. Устойчивые (инвариантные) структуры можно найти и в других областях креативных образований: в деятельностном содержании ситуации; в построении наиболее репрезентативных семиотических форм ситуационного дискурса (символизация, перевод содержания в текст, выделение основных контекстов); в ценностной семантике (содержание ценностных отношений участников, цели-ценности, нормы, оценки, ценностные ориентации субъектов «на входе» и «на выходе» из ситуации); содержания учебного материала (логические единицы понятия, суждения, умозаключения; идеи, положения, концепции; подходы и др.).

*Семиотическое и коммуникативное оформление содержания аналитической ситуации.* Речь здесь идет не только о текстуально оформленном дидактическом инструментарии. Предметом особого внимания педагога является формирование у учащихся понятийно-категориального мышления, выраженного в адекватной семиотической форме: термине, правильно построенном высказывании, вопросно-ответной форме; выраженном умении поддержать диалог и т.д. В принципиальном плане необходимо формировать два класса умений: работать с текстами (желательно наиболее репрезентативными для данной области знания) и формировать собственные тексты как формально-логические структуры представления процесса и результата творческой деятельности ученика (студента), а также группы, в которой он работает.

Низкий уровень рефлексивной культуры педагога, как правило, сказывается и на ученике, оказавшегося в рефлексивной ситуации. Поэтому педагог должен снять возможные затруднения, предъявив учащимся образец культуры рефлексирования как работы с опытом креативной познавательной деятельности в исследовательских формах проектирования, моделирования, конструирования, анализа ситуации и др. Ситуативный анализ, следовательно, предстает в особом методологически инструментальном качестве: как средство обучения учащихся (студентов) наиболее оптимальным в творческом отношении видам деятельности. Такой подход отвечает необходимости конкурентоспособного инновационного развития нашей страны. Богатство и могущество Беларуси будет прирастать творческим Учителем и его учениками.

1. Лихачев, Б.Т. Основные категории педагогики / Б.Т. Лихачев. – Педагогика.- 1999. - №1.
2. Громько, Ю.В. Мыследеятельная педагогика / Ю.В. Громько - Минск, 2001.
3. Лобашев, В.Д. Формирование умений и навыков в учебной ситуации / В.Д. Лобашев // Качество. Инновации. Образование. – 2007.- №8. – С. 2-10.
4. Анисимов, О.С. Педагогическая акмеология: общая и управленческая / О.С. Анисимов. – Минск: Технопринт, 2002.

**В.В. Макоско, И.Д. Рукавишникова**  
**БИНАРНЫЕ МЕТОДЫ В СИСТЕМЕ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ И**  
**ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ**

Методические и технологические компоненты педагогической деятельности преподавателя-куратора студенческой группы учреждений, обеспечивающих получение среднего специального, профессионально-технического, а также высшего образования, – одни из самых значимых для педагога-профессионала и востребованных в его работе. Достаточно изучить данные анкетирования о профессиональных запросах этой наиболее многочисленной категории специалистов высшей школы, обучающихся в Республиканском институте высшей школы в последние годы. Результаты опросов, регулярно проводимых в Республиканском институте высшей школы по итогам повышения квалификации и переподготовки, убедительно говорят о необходимости усиления практической направленности занятий, большего внимания освоению эффективных методов (приемов), средств обучения и воспитания, технологий эффективного взаимодействия со студентами в учебной и внеаудиторной работе.

В педагогике *метод* – основной способ взаимодействия педагога и воспитанника, направленный на решение конкретной задачи педагогического процесса. *Прием* – это дополнительный способ, направленный на повышение эффективности метода [1, с. 230]. Метод – способ взаимодействия обучающего и обучаемого, с помощью которого решаются учебно-педагогические задачи, повышается эффективность учебного процесса. Метод – категория историческая: методы изменяются, развиваются, совершенствуются с изменением цели, содержания, средств педагогического процесса.

Основополагающим теоретическим положением по рассматриваемому вопросу можно считать идею М.М. Рубинштейна о том, что всякий метод должен оцениваться с двух сторон: как способ обучения и как способ воспитания. Педагог может не задумываться, какими методами он пользуется в повседневной педагогической деятельности, однако в трудных ситуациях он испытывает потребность в знании системы педагогических методов [2, с. 7].

Педагогической наукой и практикой накоплен большой арсенал методов обучения и воспитания. О необходимости овладения педагогом всей палитрой средств педагогической деятельности убедительно писал К.Д. Ушинский: «Педагогические меры и методы воспитания очень разнообразны, и только знакомство со всем этим разнообразием может спасти воспитателя от той упрямой односторонности, которая, к несчастью, слишком часто встречается у педагогов-практиков, не знакомых с педагогической литературой... Неужели,

приступая к такому ответственному делу, не стоит убедиться, что ваша метода воспитания или преподавания лучше всех тех, которые употребляются в других местах и другими педагогами, убедиться прежде, чем тридцатилетняя практика заставит вас самолюбиво отстаивать хотя ошибочную, зато вашу методу?» [3, с. 17-18.].

Сегодня известны различные классификации методов обучения и воспитания: И.Я. Лернера и М.И. Скаткина; Ю.К. Бабанского; М.А. Данилова, Т.А. Ильина и Б.П. Есипова; Н.М. Верзилиной; Б.Т. Лихачева; Н.Д. Никандрова; В.Ф. Паламарчука и В.И. Паламарчук; Г.И. Щукиной и др. Наличие различных точек зрения на проблему классификации методов отражает естественный процесс дифференциации и интеграции знаний о них. Обзор истории возникновения и развития методов обучения и воспитания убеждает нас в наличии тенденции рассматривать процесс обучения с позиции формирования личности, а не ограничивать его лишь передачей и усвоением знаний, умений и навыков [4, с. 52-53]. Вслед за Ю.К. Бабанским [5] считаем, что методы обучения являются одновременно и методами воспитания, так как невозможно сформировать какое-либо качество личности или опыта поведения, не прививая учащимся нормы общественного поведения, не разъясняя требований, не формируя определенных взглядов и убеждений.

Нас интересуют методы, которые еще недостаточно известны преподавателям вуза, в частности кураторам. Знакомство с ними позволит более глубоко проникнуть в сущность педагогических процессов, осознать на более высоком уровне две стороны педагогического взаимодействия, способствовать эффективному достижению целей. К ряду таких потенциально эффективных методов обучения и воспитания студенческой молодежи так называемые *бинарные методы*.

Понятие «бинарный» (от лат. binarius) определяется как двойной, состоящий из двух частей, компонентов [6, с. 81]. Отсюда бинарные методы обучения и воспитания студентов – это совокупность множества двучленных групп методов: с одной стороны – обучения (воспитания), с другой – соответствующие им методы самообучения (самовоспитания). Они направлены на формирование личностно и профессионально значимых качеств студента, способствуют развитию личности с гармонично развитыми сферами индивидуальности [7, с. 65-67].

Одними из первооткрывателей бинарных методов стали О.С. Гребенюк и М.И. Рожкова. По мнению этих российских ученых, воздействие педагога, направленное на воспитание ученика, призвано вызвать соответствующее ему действие ученика, направленное на самовоспитание [8, с. 37]. Исходя из данного утверждения, авторы пришли к выводу, что методы воспитания являются бинарными, и обоснованно предположили, что воздействуя должным образом на различные сферы личности человека, возможно осуществлять и развитие индивидуальности, и воспитание этой личности. Исследователи привели доказательства того, что каждый метод воспитания и соответствующий ему метод самовоспитания отличается от других тем, на какую сферу человека они оказывают доминирующее воздействие [там же, с. 38].

Общая характеристика бинарных методов обучения и воспитания студентов применительно к сферам личности, на которые они воздействуют, представлена в таблице.

Таблица.

Характеристика бинарных методов обучения и воспитания студентов

Сущностная сфера воздействия	Доминирующий метод обучения, воспитания	Доминирующий метод самообучения, самовоспитания
Интеллектуальная	Убеждение	Самоубеждение
Мотивационная	Стимулирование	Мотивация
Эмоциональная	Внушение	Самовнушение
Волевая	Требование	Упражнение
Саморегуляции	Коррекция	Пример
Предметно-практическая	Воспитывающие ситуации	Социальная проба
Экзистенциальная	Метод дилемм	Рефлексия

Применительно к педагогическому процессу в высшей школе можно отметить, что бинарные методы обучения и воспитания в работе преподавателя-куратора академической группы со студентами вызывают определенные действия субъектов педагогического процесса, что в совокупности позволяет достичь поставленных целей. Такие методы являются методами управления развитием сущностных сил студента. Кроме того, для обеспечения более высокого уровня обученности и воспитанности необходимо применение системы бинарных методов воспитания-самовоспитания, адекватных процессу управления-самоуправления развитием обучаемого .

Представим краткую характеристику бинарных методов обучения и воспитания, которыми целесообразно овладеть педагогу-профессионалу.

Доминирующее воздействие *на интеллектуальную сферу* личности студента оказывают *метод убеждения* и *метод самоубеждения*. Метод убеждения включает систему приемов проблемного обучения, интерактивного взаимодействия, положительный пример, доказательство, разъяснение, обсуждение, проведение аналогий, привлечение ассоциаций в диалоге, споре, дискуссии, диспуте, при обмене мнениями и др. Применение метода самоубеждения предполагает самообучение, самовоспитание учащегося, который способен самостоятельно найти оригинальное решение какой-либо актуальной проблемы. Методом убеждения формируется система понятий, установок, взглядов. Методом самоубеждения студент может формировать у себя комплекс взглядов на определенные проблемы, развивать систему умений, навыков и способов самостоятельного добывания знаний, стремление к самообразованию.

В *мотивационной сфере* личности *методы стимулирования* (поощрение - одобрение, похвала, благодарность, предоставление почетных прав, награждение и др.; наказание - лишение или ограничение определенных прав, наложение дополнительных обязанностей, выражение морального порицания, осуждение и др.) и *методы мотивации* (выбор мотивов, целей, осознание смысла деятельности и жизнедеятельности, потребностей, оценивание своего поведения в процессе применения методов проблемного обучения и интерактивных методов и т.д.) позволяют формировать у студентов умение оценивать свое поведение с точки зрения социальных, в том числе профессиональных, норм, осознавать свои потребности, определять соответствующие целям мотивы деятельности и

поведения личности.

На **эмоциональную сферу** личности студента доминирующее воздействие производят *методы внушения*: вербальные (команда, приказ, внушающее наставление, намек, косвенное одобрение, сочувствие и осуждение и др.), невербальные (стимулирование эмоций) и приемы аттракции; а также *методы самовнушения* (самоанализ, самокритика, самопознание, самоочищение и т.д.). Внушение и самовнушение способствуют развитию у студента глубины и диапазона эмоций, формируют навыки управления своими эмоциями и чувствами, создавая условия для постепенного «движения» студентов от сочувствия, сопереживания, сострадания к активной помощи всем нуждающимся в ней.

Для развития **волевой сферы** личности студента также применяются соответствующие методы. *Требование* формирует уверенность в своих силах, дисциплинированность и исполнительность; развивает настойчивость, выдержку, самообладание, умения преодолевать трудности и сочетать свои личные интересы с общественными. Оно имеет формы прямого или косвенного распоряжения, поручения, приказа, настойчивого совета, убедительной просьбы, укора, упрека и т.д. *Упражнения* - многократно повторяющиеся действия, приемы, способы - обеспечивают вовлечение студентов и освоение ими учебной, профессиональной или любой другой деятельности, способствуют выработке рациональных навыков этой деятельности, привычек, умений, действий и поступков; формируют определенные устойчивые волевые, трудовые качества личности, например, усидчивость, настойчивость, ответственность за результаты деятельности и др.

В **сфере саморегуляции** личности *метод коррекции* (анализ последствий поступка, сопоставление его с существующими нормами, уточнение целей деятельности и др.) и его модификация – *пример* - развивают у студентов навыки анализа ситуаций, осознания мотивов, целей своего поведения и деятельности, состояния других людей, формируют такие качества, как честность, добропорядочность, уважение и самоуважение.

В **предметно-практической сфере** личности студента необходимо применение *метода воспитывающих ситуаций* (создание условий для решения актуальной проблемы), его модификаций – *соревнования* (в целях лучшего и быстрого решения проблемы), а также *социальной пробы* (самостоятельное решение проблемы). Эти методы развивают способность совершать общественно значимые поступки, ставить цель, прогнозировать и достигать определенные результаты деятельности.

В **экзистенциальной сфере** также используются свои методы: *метод дилемм* (совместное обсуждение студентами проблем, основанных на социальных нормах); *метод рефлексии* (познание студентом самого себя в определенных учебных, профессиональных ситуациях, выяснение отношения к себе окружающих, выработка представлений об изменениях, которые могут произойти в себе при тех или иных условиях. Они формируют непрагматические установки и ценностные ориентации во взаимодействии с окружающей средой, а также такие личностные качества, как порядочность, гуманизм и др.

Таким образом, бинарные методы обучения и воспитания – педагогические средства формирования социально и личностно значимых черт у студентов, повышения качества обучения и воспитания личности. Представленные выше методы обучения и воспитания обогащают педагогический опыт преподавателей-кураторов студенческих групп, придают профессиональной

работе вариативный, многообразный, гибкий характер.

Известно, что человек становится полноценным членом общества, выступая не только объектом, но и субъектом социализации. Как субъект, он усваивает социальные нормы и культурные ценности общества в единстве с саморазвитием, самореализацией (Дж. Мид, У.И. Томас, А.В. Петровский, М.И. Рожков и др.). Это означает, что взаимодействие субъектов обучения и воспитания в высшей школе предполагает активную позицию студентов, которая проявляется в их способности управлять собственным обучением (или самообучением) и воспитанием (или самовоспитанием). Преподаватель-куратор выполняет здесь функции организации, стимулирования процессов познания и воспитания, соуправления педагогическим процессом. Студент реализует функции учения, самоорганизации, самоуправления, самостимулирования (по М.И. Рожкову).

Выше сказанное предопределило включение отдельной темы – «Бинарные методы обучения и воспитания студентов» – в учебные программы курсов повышения квалификации и переподготовки в РИВШ для преподавателей-кураторов вузов. К примеру, этот вопрос рассматривается в рамках востребованных слушателями учебных тем «Методы обучения и воспитания студенческой молодежи», «Формы и методы работы с молодежью в контексте идейно-воспитательного процесса» и др. [см. 9]. Большой интерес подобные учебные занятия представляют для стажеров института, которым дано право посещения любых лекций, практических и других занятий. Коллективное обсуждение и анализ учебного занятия присутствующими (с активным участием стажера), самоанализ занятия преподавателем РИВШ; совместное с руководителем стажировки планирование и проведение занятий рассматриваем в качестве значимой стратегии становления и развития профессионализма преподавателя высшей школы.

#### Литература

1. Стефановская, Т.А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций: учеб. пособие / Т.А. Стефановская. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998.
2. Рубинштейн, М.М. Основы общей методики. Книга для учителя / М.М. Рубинштейн. – М., 1927.
3. Ушинский, К.Д. О пользе педагогической литературы / К.Д. Ушинский // Избр. пед. соч.: В 2 т. – М., 1953. – Т. 1.
4. Бушма, Т.В. Активные методы обучения в формировании познавательного интереса у студентов вузов к теоретическим занятиям: На примере дисциплины «Физическая культура»: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 Теория и методика профессионального образования / Т.В. Бушма. – СПб, 2001.
5. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982.
6. Словарь иностранных слов. – 18-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 1989. – 624 с.
7. Глушакова, Л.С. Формирование экологической воспитанности школьников: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования / Л.С. Глушакова. – Калининград, 1999.
8. Гребенюк, О.С. О методах воспитания / О.С. Гребенюк, М.И. Рожков //

Педагог. – Барнаул: изд-во БГПУ, 1998. – №2. – С.32-37.

9. Макоско, В.В. Блок 6. Педагогическая деятельность куратора студенческой группы: стиль, содержание, формы и методы; технологии организации и управления; Блок 8. Стратегии саморазвития профессионализма куратора студенческой группы // Макоско, В.В. Профессионализм куратора: становление и стратегии развития: Программно-методический комплекс по курсу повышения квалификации / В.В. Макоско, Т.А. Шингирей. – Мн.: Издательство ГУО «РИВШ», 2007. – с. 61-73; с. 84-93.

**В.В. Макоско**

### **МОДЕРАЦИЯ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ИПК**

Ведущим принципом обучения взрослых в системе повышения квалификации специалистов образования является сегодня принцип профессионально-личностной направленности. Если профессиональная ориентация традиционна для ИПК, то личностную ориентацию можно рассматривать в качестве приоритета, реализация которого сопряжена с определенными трудностями.

Личностная ориентация в повышении квалификации педагогических кадров предполагает поддержку индивидуальности, уникальности личности обучающегося, сопровождения педагога в процессе образовательно-профессиональной деятельности с опорой на его собственный профессионально-личностный, жизненный опыт. Речь идет не о пассивном принятии обучающимся заданных извне норм деятельности, а об их собственной активности по переосмыслению теоретических и практических основ педагогического процесса. Личностная ориентация в процессе повышения квалификации педагога – это ориентация на актуальные потребности специалиста в процессе его конструктивного саморазвития, самоопределения и самореализации. В современных условиях в ИПК эти положения осуществить на практике сложно, но возможно.

Эффективной инновационной формой повышения квалификации педагогов, позволяющей реализовать принцип профессионально-личностной направленности обучения, выступает *модерация*. Анализу модерации в системе повышения квалификации посвящены работы современных немецких авторов (С. Альфеус, У. Бёнинг, Х. Бройнинген, О. Вак, К. Кунерт, Р. Пош, Ю. Майбаум, Б. Хайнтельманн), статьи Л.Н. Ваулиной, М.Н. Костиковой, В.М. Лопаткина, П.К. Одинцова, Н.М. Романенко, С.В. Свиридова, Л.А. Ткаченко, диссертации Л.Н. Вавиловой, С.А. Жезловой и др. В указанных работах определена раскрыта сущность модерации как формы повышения квалификации специалистов; дано описание оригинальной дидактики модерации, приемов организации учебной деятельности взрослых; выявлены и экспериментально обоснованы педагогические условия, при которых использование модерации обеспечивает эффективность образовательного процесса.

В справочно-энциклопедической литературе указано, что «*Форма* – вид, устройство, тип, структура, конструкция чего-нибудь, характер которой

обусловлен содержанием» [1]. Форма в философии – категория, выражающая внутреннюю связь и способ организации, взаимодействия элементов и процессов как между собой, так и с внешними условиями [2]. Понятие «педагогическая форма», впервые введенное в педагогику В.С. Безруковой, объединяет все другие компоненты содержания педагогического процесса. Автор считает педагогическую форму устойчивой завершённой организацией педагогического процесса в единстве всех его компонентов [3, с. 80]. Нам представляется это определение емким, относящимся ко всем сферам образования – и к обучению, и к воспитанию, и к повышению квалификации.

Понятие «инновационная форма повышения квалификации учителя» С.А. Жезлова трактует как устойчивую, завершённую, ограниченную по месту и времени конструкцию данного процесса, направленную на внедрение новшеств на уровне отдельных или всех его компонентов [4, с. 51]. Как специальную конструкцию процесса обучения, характер которой обусловлен его содержанием, методами, приемами, средствами, видами деятельности, рассматривает *форму организации учебной деятельности* И.М. Чередов [цит. по 4, с. 16]. Его определение не только подчеркивает некоторые важные особенности этого педагогического (а значит – методического, технологического) явления, но и позволяет учесть психологические особенности обучающихся.

Понятие «модерация» семантически восходит к латинскому «moderatio», что значит регулирование, управление, руководство; «модератор» – к латинскому «moderator», то есть руководитель, наставник [5, с. 326]. В Древнем Риме модератором называли того, кто сдерживал, обуздывал, управлял. Сегодня за рубежом модераторы – это теле- и радиоведущие, или те, кто управляет дискуссией во время передачи. Важнейшая функция модератора в этой сфере – служить посредником между широкой публикой и содержанием передачи, между экспертом и дилетантами, между людьми различных взглядов и убеждений; его роль – наводить мосты, устанавливать взаимоотношения [4, с. 52].

Слово «модерировать» (moderieren) немецкие исследователи употребляют в качестве эквивалента понятий «слушать, соединять, координировать, сглаживать», а также «осторожно направлять и руководить» [см. 4, 6, 7]. С понятием «модератор» ассоциируются такие качества, как наличие интуиции, умения вести беседу и дискуссию, гибкость, дипломатичность. Однако быть модератором не означает стоять на более высокой ступени иерархической лестницы по отношению к участникам процесса повышения квалификации. Прежде всего это значит инициировать процесс учебы в группе и управлять им на основе равноправного партнерства при наличии высокой степени предметной и организаторской компетентности.

Согласно проанализированным нами публикациям, о модерации впервые заговорили в связи с деятельностью консультативного совета предпринимателей – так называемой «Команды Квикборна», целью которой было внедрение нововведений по управлению и сотрудничеству в сфере политики и экономики на демократической основе с привлечением к выработке решений всех заинтересованных лиц [см. 4, 7-9]. Это было время отрицания авторитарности в руководстве; ощущалась острая потребность в новых формах сотрудничества в любой сфере деятельности. Стало понятным, что существует неоспоримая зависимость результатов деятельности от той степени сотрудничества, которая



удовлетворяет всех ее участников. Работники, привлекаемые к решению той или иной проблемы в процессе делового сотрудничества, в значительной степени идентифицировали себя с хозяевами-предпринимателями, руководителями, а это, в свою очередь, вело к более ответственному отношению и, соответственно, приносило удовлетворение от результатов собственного труда. Последнее объективно вело к повышению производительности и качества труда работников.

В современном понимании сущность модерации как инновационной формы повышения квалификации состоит в инновационном процессе, опосредованном деятельностью специалистов, разрабатывающих, транслирующих и внедряющих инновационное решение отдельной учебно-воспитательной задачи в практику учреждений образования. Модерация предполагает отбор и подготовку посредников (модераторов) к трансляции новаций; обеспечение совершенствования способов трансляции новшеств; сочетание содержательного и интерактивного аспектов в управлении модератором деятельностью учебной группы в ходе выработки и апробации инновационного решения какой-либо учебно-воспитательной задачи [4, с. 53].

Модерация обладает сущностными *признаками педагогической формы организации деятельности:*

- наличие участников учебной деятельности (группы взрослых обучающихся и «команды» руководителей-модераторов);
- постановка педагогических задач, проблем, которые решаются с помощью оригинальной дидактики модерации;
  - особый набор актов, ситуаций учебной деятельности;
  - алгоритм деятельности (ход процесса, фазы каждого из его звеньев на том или ином этапе);
  - рамочные условия (временные рамки, среда обучения).

Большую роль модераторы отводят организации работы слушателей на уровне так называемой «малой группы» и пленума. По мнению немецких исследователей, любой форме повышения квалификации присущи *три аспекта: пути решения проблемы, содержательный аспект, аспект взаимоотношений*. Однако значимость каждого из этих аспектов может быть различна. В то время как другие формы повышения квалификации концентрируют внимание только на содержании работы группы слушателей или только на отношениях слушателей внутри группы, модерация «сосредоточивается» на процессах разработки содержания и организации сотрудничества, таким образом, опосредованно выходя на межличностные отношения. Центральное место в этом процессе отводится поиску путей, ведущих к цели, но при этом не остаются без внимания содержание и взаимоотношения в группе, что позволяет оказать эффективную поддержку группе в ее развитии, выйти на так называемую «функциональную группу» [4, с. 56; 7, с. 15].

Модерация выступает как 1) особый «способ организации деятельности групп взрослых людей, состоящих из обучаемых и обучающих» (П. Браунек [цит. по 4, с. 14]), 2) «метод, который позволяет оказать поддержку группе в процессе комплексной разработки той или иной темы» (У. Даушер [164, с. 66]), 3) специфическая форма консультирования и руководства деятельностью групп взрослых людей в процессе обучения, причем главным в этой форме является не содержание, а пути и методы, которые должны помочь группе использовать свои

внутренние резервы для решения проблем (Н. Поссе и Г. Израэль). Согласно экспериментальным исследованиям в России, она обладает рядом преимуществ. В частности (и для нас это важно), модерация позволяет реализовать в системе повышения квалификации основные принципы андрагогического и личностно ориентированного подходов (личностной ориентации, прагматической направленности в обучении зрелой личности, учета жизненного и профессионального опыта, потребностей, мотивов повышения квалификации взрослых обучающихся, субъект-субъектных отношений в процессе обучения [4, с. 51]).

Модерация может рассматриваться как устойчивая и завершенная сложная педагогическая форма консультирования и руководства деятельностью групп взрослых обучающихся в процессе повышения их квалификации, ограниченная по месту и времени, и позволяющая использовать внутренние резервы каждого участника, а также группы в целом для повышения эффективности процесса поиска решения проблем. Модерация – есть совокупность простых форм на этапах разработки проекта-концепции, подготовки руководителей-модераторов к деятельности в группе обучающихся. Решить актуальную для обучающихся задачу, проблему возможно только на основе объединения, союза личностей как индивидуальностей как на уровне отношений «руководитель-модератор – слушатель», так и на уровне «слушатель – слушатель».

Руководитель-модератор выполняет функции консультанта, руководителя, референта. Будучи референтом, он сообщает слушателям курсов повышения квалификации, семинара определенное содержание, отраженное в учебной программе; как консультант, он налаживает контакты с группой и внутри группы, учитывая личностные качества каждого, поддерживает необходимую психологическую атмосферу; в качестве руководителя – координирует работу и управляет процессом обучения. Названные функции модератора взаимосвязаны и только в единстве дают ожидаемый результат.

С помощью модерации в ряде постсоветских государств делается попытка решить проблемы учреждений образования и педагогов, используя в процессе повышения квалификации индивидуальный профессиональный опыт его участников. Одной из главных педагогических задач при этом является анализ, осмысление, освоение передового педагогического опыта и его неформальный перенос на уровень учреждения образования.

*Использование модерации* как инновационной формы повышения квалификации педагогов успешно при наличии следующих педагогических условий: а) повышение квалификации педагогических кадров строится на основе выявления и решения конкретных учебно-воспитательных задач; б) производится специальная профессиональная подготовка модераторов; в) в содержание повышения квалификации включены вопросы совершенствования способов трансляции новшеств; г) осуществляется сочетание содержательного и интерактивного аспектов в управлении деятельностью учебной группы в ходе выработки и апробации инновационных решений конкретных учебно-воспитательных задач.

Эффективное повышение квалификации педагогов на основе модерации организуется в определенной последовательности *этапов*.

1. Определение актуальной проблемы, разработка стратегии решения

конкретной учебно-воспитательной задачи рабочей группой.

2. Освоение стратегии инновационного решения конкретной учебно-воспитательной задачи и способов ее трансляции модераторами.

3. Выработка и апробация инновационного решения конкретной учебно-воспитательной задачи под руководством модераторов.

4. Внедрение педагогами в практику образовательного учреждения решения конкретной учебно-воспитательной задачи.

5. Обратная связь на уровнях «педагог – модератор – рабочая группа – орган управления образованием».

Так называемые рабочие группы формируются для детальной разработки проектов-концепций по каждой из утвержденных тем. Численность этой группы зависит от объема содержания, предлагаемой структуры разрабатываемого проекта-концепции, от администрации учреждения образования, условий реализации проекта. Согласимся с немецкими коллегами, утверждающими, что важно предусмотреть, чтобы рабочая нагрузка на каждого члена группы соотносилась с его возможностями и позволяла эффективно участвовать в обсуждении и принятии решения. Рабочая группа разрабатывает общую концепцию проекта, включающую описание целей, содержания, методов, форм контроля и структуры отдельных мероприятий, сроки реализации проекта; материалы для проведения семинаров по подготовке модераторов и семинаров для педагогов, устанавливая связь между всей концепцией и отдельными мероприятиями процесса. Каждую часть проекта разрабатывает кто-то из учебной группы или «команда» из 2-3-х обучающихся. Определяются конкретные сроки, место и время заседания рабочей группы для обсуждения результатов выполненной работы и при необходимости дальнейший ход этой деятельности.

Поскольку в рамках проекта разрабатывается стратегия решения конкретной учебно-воспитательной задачи, то часто создаваемые материалы являются единственными разработками, обеспечивающими внедрение того или иного решения в практику учебного учреждения, несмотря на возможную на данном этапе абстрагированность материалов от конкретной ситуации и учебной группы. Корректировка разработанных методических материалов происходит позже, в ходе процесса повышения квалификации, и осуществляется модераторами.

При разработке материалов рабочей группе целесообразно исходить из того, что они должны оказать помощь модераторам в получении обширной теоретической и практической информации по теме проекта; в определении и формулировке проблемы, актуальной для практики; в выработке алгоритма решения проблемы; в усвоении и закреплении обучающимися знаний, умений; в организации деятельности по выработке коллегиального решения на основе примеров из практики учебно-воспитательного процесса; в определении способов внедрения этого решения в конкретных условиях профессиональной деятельности педагога; в анализе и оценке хода процесса инновационного решения конкретной задачи; в анализе и оценке деятельности модератора или команды модераторов. В том случае, если в процессе работы над проектом-концепцией выясняется, что необходимо более глубокое рассмотрение того или иного вопроса, а это не представляется возможным на уровне деятельности данной

рабочей группы, то к работе привлекаются эксперты.

Далее предлагается проанализировать имеющийся материал и определить, будет ли возможным внедрить планируемое в реальной ситуации повышения квалификации педагогов. Для этого рабочая группа моделирует условия реальной ситуации и «проигрывает» ход процесса, представляя себя в роли слушателей ИПК. Конечный этап работы группы – представление модератору в письменном виде отчета о проделанной работе по разработке проекта в ИПК, где проверяется еще раз соответствие поставленных целей и достигнутого результата. Если они совпадают, то проект утверждается к внедрению.

Отбор будущих модераторов происходит на основе специально разработанных критериев; моделирование их подготовки – по результатам анализа и оценки профессионального опыта каждого из претендентов, что вызывает необходимость создания возможностей для анализа модераторами собственной деятельности в процессе развития их личностных качеств, ориентации подготовки модераторов на решение их животрепещущих проблем через включение в ситуацию анализа дидактических задач, выявленных в ходе изучения профессионального опыта обучающихся; организации обучения на основе сотрудничества, коллегиальности в анализе результатов подготовки к деятельности модератора.

Результат подготовки модераторов – его квалификация, которая выражается в способности понимать и воспринимать участников компетентными субъектами процесса обучения, предоставлять им возможность самостоятельно структурировать учебный процесс, решить задачи разными путями; в способности анализировать, т.е. выявлять противоречия в учебном процессе и находить способы их разрешения на коллегиальном уровне, идентифицировать причины проблем и конфликтов в группе, выявлять взаимосвязь явлений и объяснять ее, распознавая те формы работы, которые мешают включению личности в активную деятельность, соответственно реагировать на социальные процессы в группе; в способности организовывать рабочий процесс, т.е. использовать имеющийся опыт участников, обеспечивать непрерывность этого процесса, инициировать его, противостоять поспешным решениям, учить критически подходить к содержанию обучения, к использованию научных знаний; в способности анализировать и оценивать деятельность участников в процессе обучения, поддерживая их в стремлении найти собственные пути к овладению знаниями, создавая возможности анализа и оценки хода мероприятия, признавать зависимость дидактических решений от ситуации процесса обучения; в способности к сотрудничеству.

Обязательная *оценка и анализ результатов* деятельности в процессе повышения квалификации педагогов и обсуждение перспектив этой деятельности – один из самых существенных моментов модерации. Этот этап проводится на 4-х уровнях: слушатели – модераторы – рабочие группы – учреждения повышения квалификации работников образования. Данный процесс в педагогической литературе ФРГ, отражающей характерные особенности модерации, называется «*эвалуация*», под которой понимается деятельность в направлении анализа процесса повышения квалификации педагога

(программ, мероприятий, концепций и т.п.), эффективность результатов которого оценивается в зависимости от степени решения поставленных задач. Эвалуация с помощью систематического сбора информации, анализа и оценки результатов деятельности (т.е. на основе статистически достоверных данных) проводится методически осознанно, систематически; способствует поиску альтернативных путей решения конкретной учебно-воспитательной задачи. Эвалуация проводится на этапах планирования проведения мероприятий, подведения итогов на уровне вышестоящих лиц. Инструментарий для проведения эвалуации, которым пользуются модераторы, дает возможность постоянного сбора информации для оценки их собственной деятельности, ее результативности, что помогает ее (эту деятельность) совершенствовать.

Основным параметром оценки полученной информации является совершенствование планирования, подготовки и проведения учебно-воспитательного процесса, а значит, эффективность процесса повышения квалификации участников занятий. Функции эвалуации в ходе повышения квалификации педагогов: терапевтическая (критика и высказывание собственного мнения – один из видов эмоциональной разрядки участников); оптимизации (результаты эвалуации позволяют совершенствовать процесс деятельности в дальнейшем); оказания помощи в принятии решения; оценки рентабельности мероприятий (хорошие результаты оправдывают затраты времени и средств).

Исследователями выявлена корреляция между эвалуацией и степенью участия слушателей в принятии того или иного решения. С одной стороны, эвалуация делает возможным участие в принятии решения и тем самым способствует реализации демократического принципа в процессе повышения квалификации педагогов. С другой стороны, эвалуация может состояться лишь при условии готовности участников к сотрудничеству на этом уровне.

Элементарная форма эвалуации – постоянное осмысление процесса обучения, что является основой для заключительной фазы анализа и оценки результатов деятельности. Оцениваются содержание мероприятия, организация процесса повышения квалификации педагога, формы работы с участниками, материалы и технические средства обучения, работа модератора или команды модераторов, интеракция, уровень компетентности, профессионализма участников, изменения на уровне учреждения образования и учебно-воспитательного процесса как результат повышения квалификации. Эвалуация осуществляется лишь в том случае, если это нужно для принятия определенного решения; при этом достоверность результатов обеспечивается использованием апробированного методического инструментария. Модераторы обязаны познакомить участников с результатами эвалуации с целью совместных с группой выводов в отношении организации деятельности по повышению квалификации. Каждая группа (участники, модераторы, администрация) с помощью анализа полученных в ходе эвалуации результатов может изменить или усовершенствовать этот процесс. Конечная цель эвалуации на всех уровнях – анализ и оценка влияния результатов ПК педагога на решение конкретной учебно-воспитательной задачи.

Работа взрослых в процессе обучения считается более продуктивной не в

большой, а в маленькой группе, сформированной на основе одного или нескольких социальных признаков (возраст, профессиональный опыт, уровень знаний, условия деятельности). Процесс обучения в таких группах характеризуется более высоким уровнем мотивации деятельности, активности участников. По сути, это внутренняя дифференциация, которая предполагает переход от работы пленумом к деятельности в малых группах. Малые группы могут формироваться также по интересам, по способностям, в зависимости от разных стилей обучения.

При обсуждении какой-либо темы предпочтительно формирование группы по определенным признакам: представители одной профессии, участники одного возраста, возможно, одного пола, а также уровню запросов, интересам, стилям обучения, уровню квалификации участников. Разный уровень знаний является нормальным явлением и может стать предметом обсуждения в группе; но тем не менее многие взрослые считают положительным иметь возможность работать в группе с одним уровнем знаний. Сформировать такие группы можно с помощью заданий и тестов различной сложности, а также предоставив возможность самим участникам решить, кто какую ступень сложности задания для себя выбирает. Цель создания группы – обсуждение точек зрения на одну и ту же проблему, чтобы позднее, на пленуме, в дискуссионной форме сравнить разные точки зрения. В работе малыми группами учитывают необходимость четкой постановки вопросов или формулировки задания, конкретные временные рамки для выполнения работы, форму отчетности перед пленумом. Условие эффективной деятельности – наличие постоянной обратной связи на уровне «малая группа – пленум».

Независимо от содержания семинара, практического учебного занятия на курсах повышения квалификации специалистов модерация предполагает применение обязательного алгоритма деятельности группы, представленного в таблице. Алгоритм включает общее ориентирование, планирование, разработку проблемы, анализ проблемы и обоснование цели, разработку альтернативных решений, выбор решения, планирование осуществления деятельности, осуществление деятельности по уточнённой стратегии и подведение итогов. Применяются те или иные интерактивные методы (приемы), позволяющие эффективно достичь результат. Широкое использование форм и методов интерактивного обучения на каждом этапе, которое рассматривается как целостная система, включающая в себя совместную деятельность, общение и взаимное воздействие преподавателей и взрослых обучающихся, имеет большой суммарный образовательный эффект. Интерактивные формы и методы обучения позволили интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения информации, знаний обучающихся при решении практических задач; способствовали развитию таких умений обучающихся, как выслушивать иную точку зрения, сотрудничать, вступать в партнерское общение, проявляя толерантность по отношению к оппонентам, необходимый такт, доброжелательность к участникам процесса совместного нахождения решения проблемы [6, с. 26].

*Таблица. Алгоритм деятельности учебной группы*

Этап деятельности	Содержание деятельности Группы	Методы, приемы деятельности
Общая ориентация	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Выяснение субъективных ожиданий и представлений участников</li> <li>• определение цели решения профессиональных проблем обучающихся</li> <li>• проверка имеющихся знаний</li> </ul>	<p>Для знакомства, выяснения субъективных ожиданий участников модератор использует приемы «Методической копилки» П. Браунка <sup>6</sup> («Стенгазета», «Неоконченное предложение», «Опрос на карточках» и др.). Используется один из главных принципов модерации – принцип</p>
Планирование хода мероприятия	<ul style="list-style-type: none"> <li>• определение хода процесса</li> <li>• согласование правил коммуникации</li> <li>• распределение ролей на учебных занятиях</li> <li>• привлечение помощи извне</li> </ul>	<p>этот этап целесообразно осуществлять с помощью методов мозговой атаки, «Света молнии», «Дебатов "за" и "против"», «Демократической дискуссии» и др.</p>
Анализ проблем и цели	<ul style="list-style-type: none"> <li>• анализ ситуации</li> <li>• сбор и выяснение информации, мнений, представлений участников группы о задаче, проблеме</li> <li>• имевшие место поиски решений и их эффективность</li> <li>• анализ условий, способствующих и препятствующих решению задачи</li> <li>• анализ и формулировка цели, ее</li> </ul>	<p>ведущие формы активизации участников учебной группы семинара (учебных занятий на курсах повышения квалификации) – «Дискуссия-карусель», «Педагогическое мнение», «Обратная связь», «Мечта» и др.</p>
Разработка альтернативных решений	<ul style="list-style-type: none"> <li>• сбор предположений относительно возможных решений методом «мозговой атаки»</li> <li>• выработка возможных решений</li> </ul>	<p>этот этап происходит в условиях работы малыми группами с использованием методов «Пчелиный улей», «Двойные ассоциации», «Коллаж» и т.д.</p>
Оценка альтернативных решений	<ul style="list-style-type: none"> <li>• оценка возможных решений с помощью создания учебных ситуаций</li> <li>• оценка правильности определения цели</li> <li>• выдвижение предположений относительно постановки целей</li> </ul>	<p>реализуется пленумом при помощи «Разговора на бумаге», «Судового журнала» и др.</p>

<sup>6</sup> - Некоторые методы (приемы) обучения слушателей ИПК можно найти в изданиях: Кашлев, С.С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов / С.С. Кашлев. – Минск, 2002; Кожуховская, Л.С. Формирование социально-ролевой компетентности средствами педагогических игротехник / Л.С. Кожуховская, Н.И. Губаревич. – Минск, 2005; Обучаем иначе. Стратегия активного обучения / Е.К. Григальчик [и др.]. – Минск, 2003.

Выбор решения	<ul style="list-style-type: none"> <li>• обоснование выбранной стратегии решения задач</li> <li>• анализ предположений и выводов</li> <li>• вынесение единого решения</li> </ul>	эффективны на этом этапе методы мозговой атаки, дискуссии различного вида
Планирование деятельности	<ul style="list-style-type: none"> <li>• план конкретной реализации решения</li> <li>• пошаговое решение проблем</li> <li>• конкретизация плана</li> </ul>	этап предполагает использование методов «Карта мыследеятельности», «Структурирование модели», «Работа над проектом» и др.
Осуществление деятельности и по уточненной стратегии решения проблемы	<ul style="list-style-type: none"> <li>• работа в соответствии с разработанным планом</li> </ul>	используются принципы сотрудничества, взаимной помощи, поддержки участников занятий; могут быть элементы соревновательности
Подведение итогов	<ul style="list-style-type: none"> <li>• оценка в ходе процесса отдельных результатов и вывод об эффективности всего мероприятия</li> </ul>	на этапе эвалуации модераторы могут использовать «Шкалы», «Письмо самому себе», «Лист обратной связи», «Точку зрения», «Барометр настроения»

Устанавливаются правила сотрудничества в группе, а именно – стремление избегать конфликтов, учитывать точки зрения каждого участника, вовлекать всех участников занятия в обсуждение той или иной проблемы, ориентировать на самоанализ, ориентация на консенсус в группе. Решения, затрагивающие каждого, не принимаются путем голосования. Для того чтобы группа не разделилась на «проигравших» и «победивших», интересы и мнения меньшинства обязательно учитываются. Этому же способствовало наглядное оформление хода и результатов вербальной дискуссии для последующей систематизации и принятия решения, умелая организация и поддержка обмена мнениями и опытом при неременной ориентации на предельную индивидуализацию процесса обучения, использование особой техники «вопроса – ответа» (формулировка вопроса в письменном виде, ответы участников на него в письменной форме пленумом, анализ, систематизация вариантов ответов, обсуждение этих вариантов в подгруппах).

*Задачи модератора:* организовывать учебную деятельность слушателей; стремиться к снятию напряжения в группе для облегчения учебно-профессиональной коммуникации, способствовать доброжелательным взаимоотношениям участников; постоянно наблюдать настроение в группе и знать мнение группы в целом и каждого ее участника об успешности процесса обучения; воздерживаться от подчеркивания собственной ведущей роли в процессе обучения в целях активизации каждого участника, что ведет к самоуправлению в группе;



избегать конкуренции со слушателями в плане знания учебной темы, предмета; избегать поправок, ситуации враждебности по отношению к тому или иному члену группы; часто хвалить слушателей, поддерживать двустороннюю позитивную обратную связь; корректно, ненавязчиво вовлекать в учебную деятельность пассивных слушателей; побуждать группу к оценке собственной деятельности; предлагать правила игры в зависимости от ситуации и стимулировать изобретение новых правил; предупреждать, выявлять и преодолевать скрыто протекающие конфликты, мобилизовать творческую энергию группы; предлагать более совершенные методы, способы деятельности, комментируя, уточняя, совершенствуя их; стимулировать возникновение и совместное преодоление ситуативных трудностей, например, при помощи проблемных вопросов, задач и ситуаций.

Модерация позволяет освободиться от консерватизма мышления, значительно поднять уровень знания своего предмета, более результативно совершенствовать умения прогнозировать результаты своей работы на основе самооценки и анализа собственной деятельности, внедрить в свою профессиональную практику активные формы обучения для трансляции новшеств. Как показывает опыт модераторов, выбор способов трансляции новшеств при использовании модерации определяется характеристикой участников, личными качествами модератора, целями и содержанием деятельности и внешними факторами.

Таким образом, модерация – сложная педагогическая форма организации деятельности, которую можно представить как совокупность простых на различных этапах разработки и реализации проекта по решению той или иной актуальной проблемы педагогической практики. Модерация используется в рамках курсов повышения квалификации, межсессионных и периодических семинаров, специальных консультаций, которые проводятся на основе предварительного выявления проблем, запросов конкретных обучающихся, учреждений образования. Как форма повышения квалификации, модерация обладает достаточными возможностями для приближения процесса повышения квалификации к проблемам высшей школы, для систематического выявления, осмысления и анализа затруднений преподавателей-кураторов и решения их профессионально-педагогических проблем, для вовлечения творчески работающих преподавателей в деятельность по повышению квалификации своих коллег, создания функциональных субъект-субъектных отношений, организации неформального осмысления и распространения передового педагогического опыта.

#### Литература

1. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Советская энциклопедия, 1973. – 10-е изд. – 846 с.
2. Философский энциклопедический словарь. – М.: Изд-во «Сов. энциклопедия», 1989. – 815 с.
3. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учеб. пособие / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
4. Жезлова, С.А. Модерация как инновационная форма повышения квалификации учителя: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – Теория и

- методика профессионального образования / С.А. Жезлова. – Кострома, 2000. – 168 с.
5. Словарь иностранных слов / Под ред. Л.Н. Комаровой и др. – 18-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 1989. – 624 с.
  6. Вавилова, Л.Н. Формирование андрагогической компетентности методиста в процессе повышения квалификации: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 Теория и методика профессионального образования / Л.Н. Вавилова. – Кемерово, 2005. – 27 с. Браже, Т.Г. Индивидуальные формы повышения квалификации / Т.Г. Браже // Вечерняя средняя школа. – 1993. – № 4. – С.5-8.
  7. Иотенн, Д. О сотрудничестве между землей Северный Рейн-Вестфалия и Российской Федерацией в сфере повышения квалификации учителей и для создания центров модерации / Д. Иотенн, М.Н. Костикова // Вестник КГПУ. – 1996. – № 1. – С.43-46.
  8. Ваулина, Л.Н. Из опыта работы Центра модерации: Учеб. пособие / Л.Н. Вакулина. – Кострома: КГПУ им. Н.А. Некрасова, 1998. – 23 с.
  9. Ткаченко, Л.А. Становление Сергиево-Посадского центра модерации / Л.А. Ткаченко, Т.П. Бессонова // Вестник КГПУ. – 1996. – №1. – С. 62.

**В.И. Пирожникова, Т.И. Врублевская**  
**ТЕХНОЛОГИЯ МОДЕРАЦИИ**  
**В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В ВУЗЕ**

**Сущность модерации**

Многочисленные концепции и теории, сложившиеся в русле зарубежной и отечественной психологической и педагогической наук, предопределили появление широкого спектра форм и методов интерактивной работы. Наиболее полно основные идеи и принципы интерактивного обучения реализуются, на наш взгляд, в недостаточно еще традиционной для высшего образования форме – модерации.

Этимология термина «модерация» отсылает к итальянскому слову «moderare» и означает «смягчение», «сдерживание», «умеренность», «обуздание». Интересный факт из истории данного явления приводит А.В. Петров: «...в Ватикане модератор был лицом, которое указывало на самые существенные положения в речах папы» [6, с. 9].

В начале 70-х годов XX века технология модерации разрабатывалась в Германии в связи с деятельностью консультативного совета предпринимателей, целью которого было внедрение нововведений по управлению и сотрудничеству в сфере политики и экономики на демократической основе: с привлечением к выработке решений всех заинтересованных лиц [3, с. 3]. Основная цель использования модерации – выявление взглядов группы на определенную проблему с последующим получением общего группового решения этой проблемы.

Несмотря на то, что метод появился и доказал свою эффективность в менеджменте, было замечено, что благодаря гибкости технологии, он может применяться в различных областях. С тех пор за рубежом модерация нашла

множество областей применения. Методика модерации успешно опробована при проведении различных мероприятий: семинаров, совещаний, консультаций, в образовании, профессиональных тренингах [см. 10]. В качестве метода модерация используется в других формах обучения: семинарах; деловых играх, кейс-технологиях, социально-психологических тренингах. Будучи своеобразной технологией, модерация сама включает в себя другие техники и приёмы: «мозговой штурм», «СВУС», «SOFT», «Метаплан» и др.

Модерация как образовательная технология в системе государственного повышения квалификации была разработана в 70-годы в Германии и описана в работах исследователей (К. Klebert, E. Schrader). В отечественной литературе понятие «модерация» впервые появилось в связи с анализом немецкой практики повышения квалификации. Она становится объектом научных исследований и рассматривается в публикациях С.А. Жезловой, Г.В. Борисовой, Т.Ю. Аветовой, Л.Ю. Косовой, И.Р. Лазаренко, А.В. Петрова и др. Анализ литературы по проблемам образования показал, что *понятие «модерация»* используется в нескольких значениях: 1) как форма повышения квалификации [3]; 2) как метод интерактивного обучения для организации групповой работы в режиме сотрудничества при соблюдении паритетности позиций её участников; 3) как технология обучения [6, с. 9].

Модерация как метод проведения бизнес-семинаров, конференций, заседаний и т.д. давно доказала свою состоятельность. Вместе с тем ее потенциал в качестве метода обучения не столь очевиден и не может быть обоснован успешными практическими результатами. Поэтому модерация нуждается в дополнительном исследовании в связи с особенностями образовательных задач. Целевой замысел статьи предполагает определение специфики процесса модерации, его отдельных этапов как метода обучения. Важно также выявить функциональное содержание деятельности преподавателя как модератора.

В профессиональном обучении модерация применяется в тех случаях, когда необходимо найти, собрать и взвесить идеи, понять и проанализировать некоторые проблемы, разработать решение и продумать его реализацию, установить обратную связь и сформулировать критические замечания. Используется модерация в начальной стадии реализации проекта, для чего требуется создание плана его выполнения и/или сформировать конкретные задачи в рамках проекта, включить обучающихся в активную групповую работу [8, с. 45].

Модерация обладает одним преимуществом, важным для обучения: она позволяет каждому участнику занять активную позицию, непосредственно влиять на ход взаимодействия, нести часть ответственности за полученное в результате содержание опыта. Тем самым преподаватель в процессе обучения получает возможность видеть продвижение группы в освоении тех или иных компетенций, фиксировать причины ошибок и затруднений, оценивать общий потенциал учащихся. Они, в свою очередь, могут непосредственно отслеживать прирост собственных знаний, оценивать свою мотивацию и модели поведения, не только накапливать информацию, но и сортировать ее в соответствии с дифференцированными задачами.

В основу разработки целей, содержания и приемов модерации положены психолого-педагогические и управленческие аспекты, направленные на

обеспечение комфортности в группе, на организацию определенным образом совместной деятельности участников по решению проблем и достижению результатов. С психологической точки зрения модерацию можно рассматривать как технологию управления групповой динамикой, помощь участникам в достижении целей. Такая функция модерации основана на изучении ценностно-смысловых ориентаций слушателей, диагностике их интересов, потребностей, совместном целеполагании, определении смысла предстоящей деятельности. При этом акцентируется внимание на взаимопонимании и сотрудничестве.

Являясь одной из наиболее эффективных технологий группового взаимодействия, модерация усиливает развивающие эффекты обучения, создает условия для открытого выражения участниками своих мыслей, позиций, но при этом «важен не только сам факт межличностного взаимодействия и общения, но и степень личной вовлеченности в него» [3, с. 54]. Человек включается в коммуникацию, когда обсуждаются вопрос или проблема, имеющие для него личностный смысл.

Модерация – технология систематической и структурированной организации взаимодействия в группе, ориентированный на работу с некоторым опытом в соответствии с потребностями участников. Она предполагает наиболее полное вовлечение участников в процесс достижения поставленных целей, а также прозрачность в использовании методов. Как структурированный ход образовательного процесса модерация включает следующие элементы:

- 1) чередование организационных форм: индивидуальной и групповой работы;
- 2) совместное планирование образовательной деятельности с учащимися;
- 3) презентация наработок микрогрупп;
- 4) визуализация содержания, направлений и способов деятельности;
- 5) осуществление обратной связи (контроль микроклимата, оценка достигнутых результатов) [4, с. 24-28].

### **Основные этапы модерации**

В данной статье модель структурно-функциональной организации процесса модерации понимается как последовательность этапов деятельности модератора (функциональных блоков), отличающихся спецификой решаемых задач (выполняемых действий) и актуализацией его личностных и профессионально важных качеств. Модель может быть представлена в виде последовательности ряда функциональных блоков.

*1. Подготовительный:* разработка концепции проведения занятия/семинара.

Цель: разработать план-сценарий процесса модерации.

Основные задачи: уяснение цели занятия; постановка и анализ задач на их соответствие цели (будет ли достигнута и в какой мере при решении сформулированных задач); трансформация задач в систему вопросов для участников; разработка стимульного материала; перевод основных задач исследования в удобную для модератора форму для их использования в процессе проведения семинара.

*2. Проведение занятия.*

Введение.

Цель: информирование участников о целях, правилах и условиях модерации, выработка норм работы группы.

Основные задачи: установление психологического контакта с использованием вербальных и невербальных средств коммуникации; форматирование отношений (краткое описание общей цели встречи, основных правил ведения дискуссии); представление участников; снятие напряженности и психологических барьеров, стимулирование высказываний участников (всех и любых без отсева); регулирование групповой динамики (выравнивание групповой иерархии, поощряя одних и/или уменьшая активность других, чтобы создать нужный настрой для получения необходимых сведений от участников - их подготовке, убеждениях и отношениях по теме обсуждения и др.).

1) Рабочий этап. Определение проблемы.

Цель: получение информации в соответствии с задачами занятия/семинара.

Основные задачи: получить спектр мнений от всех участников по обсуждаемой тематике в соответствии с целью и задачами занятия/семинара; обеспечить равное участие и обмен мнениями, усиливать концентрацию смысла: «слышать» и «видеть» идеи.

2) Проработка и обсуждение темы в группах.

Цель: включить участников в содержательное поле занятия.

Основные задачи: поощрять высказывание участниками суждений, отличных от мнения большинства; мотивировать к дальнейшему участию в планировании и решении проблемы.

Итак, каждый участник взаимодействия является источником релевантного знания о предмете диалога. Однако этим его роль не ограничивается. Одновременно он *присваивает* то знание, которое предлагается ему собеседниками. Естественно, речь не идёт о механическом накоплении знания, этот процесс носит творческий характер. Взаимно раскрываясь друг перед другом, коммуниканты вступают на путь согласования и координации взаимных позиций и *выработки нового знания*. Смысл в том, что каждый участник вносит свои знания, умения и опыт в коллективное взаимодействие, а вбирает столько, сколько может. Высокая степень усвоения (проработанности) материала достигается благодаря визуализации и активной деятельности самих участников.

Рабочий этап оканчивается презентацией результатов работы в микрогруппах. Это необходимая стадия служит не только финалом второго этапа. Презентация – один из базовых элементов модерации, раскрывающий сам результат, решение поставленной в начале учебной задачи [6, с. 55]

3. Завершающий этап.

Цель: обобщение и конкретизация результатов работы.

Основные задачи: подведение итогов; фиксация проблем с конкретными мероприятиями по их решению; определение перспектив работы; выражение благодарности модератора участникам за их активную работу и вклад в исследование.

Следует отметить, что данная модель может рассматриваться в качестве общей схемы, стратегической основы действий модератора при реализации процесса модерации.

Роль преподавателя в процессе модерации определяется базовыми установками самого модерирования. Преподаватель выступает не только инициатором такой формы работы, но и, прежде всего, сам меняет акценты во взаимодействии с аудиторией. В случае традиционных методов работы, он с необходимостью должен исполнять роль эксперта, предъявляющего некоторое знание (опыт), обладающие ценностью. Тем самым, выстраивается иерархия отношений власти на основе знания, в которой преподаватель исполняет роль эксперта, источника знания.

При использовании, в частности, интерактивной модели обучения, преподаватель сосредотачивается на работе с опытом учащихся, на специфических методах и формах организации такого процесса, который позволит наиболее эффективно раскрыть эвристический и личностный потенциал учащихся. Он сознательно отказывается от роли эксперта. Он придает направление активности группы, сосредотачивает ее внимания на поставленных цели и задачах, оказывает необходимую помощь участникам в познавательной деятельности (функция фасилитации). Как организатор, педагог выстраивает взаимодействие учащихся, а как консультант-фасилитатор обращается к их опыту, содействует постановке задач, различению имеющихся идей, принятию решений, выявлению и преодолению разного рода затруднений [5, с. 83]. Преподаватель, тем самым, берет на себя роль модератора – лица, *организующего взаимодействие*, чья деятельность приносит качественные изменения в жизнь и группы, и каждого ее члена в отдельности.

В число общих, базовых *установок модерации* включаются:

- информирование о цели (основании, поводе) работы, а также об ожидаемых результатах и пользе, которую они принесут;
- доступность всей информации;
- совместная творческая работа (без принуждения, авторитетного давления, иерархии и т.д.);
- свободный, открытый обмен мнениями;
- внимание к качеству аргументов;
- сохранение результатов взаимодействия [8, с. 17].

В соответствии с данными установками роль преподавателя как модератора включает ряд важнейших функций. Прежде всего, это установление *благоприятного психологического климата*, атмосферы доверия и согласия на совместную работу. Пренебрежение специальными методами «вхождения в контакт» ставит под угрозу весь предполагаемый процесс взаимодействия.

Еще одна функция преподавателя как модератора связана с *обоснованием модерации*, объяснением участникам, зачем действительно нужна такого рода работа. Процедура обоснования предполагает актуализацию наличного опыта участников, в частности обращение к определенному вопросу, для решения которого необходимо организованное взаимодействие.

Важной функцией преподавателя-модератора становится также *информирование* о сути *используемых методов*: не только о том, что и как должны делать участники, но и какую конкретно часть поставленного вопроса они будут решать, каким по своим характеристикам должен быть полученный результат (определение, критическая схема, однозначный ответ и т.д.).

Преподаватель выполняет также и функцию *психологического и*

*риторического контроля:* отслеживание попыток препятствовать взаимодействию (шум, посторонние разговоры, уход от обсуждаемой темы, конфликты, сон и т.д.), защита участников от некорректных претензий, препятствие доминированию (в том числе и собственному) во взаимодействии, сохранение равенства позиций участников и т. д.

Следующая функция преподавателя – *содействовать учащимся в оценке* их собственных знаний, ценностных установок, личных качеств в процессе взаимодействия, в определении затруднений, понимания в содержательном аспекте и в личностном общении, помощи в принятии личной ответственности каждого за найденные решения и воплощение их в жизнь.

Еще одна необходимая функция преподавателя-модератора – *отслеживание целостности процесса* взаимодействия, следование целевому замыслу, осуществление рефлексии, а также демонстрация того, как связаны полученные результаты с решавшейся проблемой. Именно преподаватель демонстрирует студентам практический результат занятия, вписывает его в общий курс изучаемой дисциплины [см. также: 1, с. 24].

Перечисленные выше функции обеспечивают необходимую организацию взаимодействия. В тоже время, преподаватель-модератор обязан выступать и в *роли фасилитатора*, или консультанта в непосредственном обращении с опытом участников.

Фасилитация – особая позиция ведущего как помощника, сопровождающего участников в их самостоятельном поиске [5, с. 198]. Основная задача такого консультанта – обучить не готовым схемам действия, а показать, как эти схемы могут быть найдены.

Приведём некоторые *правила работы модератора*. Итак, модератор:

- 1) не навязывает собственные мнения и собственные цели, скорее выступает помощником, занимая позицию «рядом», а не «над»;
- 2) не оценивает чужие мысли, высказывания и поведение других; для него во время модерации не существует понятие «правильно» или «неправильно»;
- 3) активизирует группу, ставит перед ней проблему, настраивает на её обсуждение, задавая вопросы, но не манипулирует, не навязывает свои решения или мнения;
- 4) принимает все высказывания участников как сигналы, которые помогают ему понимать коммуникационные процессы в группе;
- 5) в случае возникновения конфликтов может привлечь внимание участвующих к формам из поведения по отношению к друг другу;
- 6) управляет процессом, но не вмешиваться в содержание обсуждения, не стремиться стать «идейным», содержательным лидером [4, с. 29].

Деятельность модератора имеет много общего с позицией руководителя при проведении тренинга. Наблюдая за групповой динамикой, модератор также следит за тем, чтобы все участники занятия были включены в процесс, иначе «выпавшие» при подведении итогов лишь формально подойдут к его рефлексии.

Изучение потенциала технологии модерации и возможностей ее реализации в учебном процессе показывает, что в наиболее общем смысле модерация отражает особенности интерактивного обучения. Она базируется на формах, методах и приемах организации взаимодействия в обучении. Главным

предметом, на который направлены усилия, как преподавателя-модератора, так и группы, является конкретный опыт в той или иной области знания. Речь не идет о повседневном опыте, мнении или точке зрения участников. Целью модерлируемых занятий является новое знание, которое будет иметь эвристическую и практическую значимость (например, решение некоторой проблемы). С этим связана сторона технического и информационного обеспечения метода модерации. В арсенале преподавателя должны быть материальные средства проведения занятий. Важно обеспечить доступ участников к многочисленным источникам информации по обсуждаемому предмету.

Тщательное планирование и контроль прохождения каждого этапа модерации составляет основу деятельности преподавателя, определяет качественный результат - знание, новый опыт, которые будут получены всеми участниками взаимодействия, включая и преподавателя. Это детерминируется основной задачей модерации как метода обучения – упростить обмен опытом, обеспечить эффективность и бесконфликтность этого процесса. Следует подчеркнуть, что в данном случае формальная организация непосредственно во многом определяет профессиональную, личностную, мировоззренческую значимость нового опыта для участников.

С функциональной точки зрения, наибольшее количество требований предъявляется преподавателю в роли модератора. Он не только выступает инициатором использования такого метода обучения, но и несет ответственность за выявление, фиксацию, обоснование результатов и того нового знания, к которому стремятся участники занятия. При этом специфическое дисциплинарное содержание оказывается в известной зависимости от процесса модерации – она не позволяет «предъявить» истину «от эксперта», она призывает учащихся *включиться в самостоятельное ее достижение* на основе того опыта познания, которым они уже обладают.

Модерация как технология в профессиональном образовании ставит перед своими пользователями гораздо больше вопросов, чем готовых ответов. Она предполагает включение в деятельность преподавателя ряда существенных моментов: психологического (создание соответствующего климата в рабочей группе, отслеживание личностных особенностей участников, выявление и возможное преодоление психологических затруднений в процессе взаимодействия и т.д.); управленческого (регуляция групповой динамики, выстраивание эффективной коммуникации); аналитического (внимание к особенностям высказываемых позиций, ценностным ориентациям, познавательным потребностям участников) и ряда других.

Этот комплекс не столько усложняет деятельность преподавателя – подобная многоаспектность характерна для любой из существующих моделей обучения, - сколько предполагает смену образовательной стратегии. Выбирая модерацию как технологию получения нового знания, мы, в известной степени, провозглашаем: «Назад, к Сократу!» при этом предполагаем, что обучаемый сможет самостоятельно раскрыть содержание и смысл некоторого явления, понятия, найти решение проблемы, сохраняя продуктивную связь с другими участниками как субъектами творческого поиска.



1. Багнюк, И.В., Безрукова, А.П. Интерактивные методы и формы социально-педагогической работы с учащимися: Методические рекомендации / И.В. Багнюк, А.П. Безрукова. – Минск: РИПО, 2007. – 60с.
2. Братченко, С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты) / С.Л. Братченко. – М.: Смысл, 1999. – 137с.
3. Жезлова, С.А. Модерация как инновационная форма повышения квалификации учителя: автореф. дис. ...канд. пед. наук. / С.А. Жезлова. – Кострома, 2000. – 23с.
4. Интерактивные методы подготовки менеджеров / Президентская программа подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства РФ. – М.: 2002. – 304с.
5. Кларин, М.В. Корпоративный тренинг от А до Я. / М.В. Кларин. – М.: Дело, 2000. – 224 с.
6. Петров, А.В. Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации / А.В. Петров. – СПб: Издательство «Речь», 2005. – 80с.
7. Тепфер Й. Модерация как средство повышения эффективности работы на собраниях и заседаниях / Й. Тепфер: [Электронный ресурс] // [http://ngosnews.ru/nwfa/method/04\\_skill.htm](http://ngosnews.ru/nwfa/method/04_skill.htm). – 2004. 27 декабря.
8. Эдмюллер, А., Вильгельм, Т. Модерация: Искусство проведения заседаний, конференций, семинаров / А. Эдмюллер, Т. Вильгельм [пер. с нем. Н. М. Дрёмина, К.А. Мартыновой]. – М.: Издательство «ОМЕГА-Л». – 2007. – 119с.

**О.В. Гасова**

### **УЧЕБНЫЙ ДИАЛОГ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Реформирование системы образования, переход к инновационным моделям обучения вызывает необходимость разработки методических рекомендаций, которые бы способствовали развитию профессиональных и социально-личностных компетенций выпускника вуза. Диалоговые формы организации образовательного процесса занимают здесь одно из приоритетных мест. Исследование проблемы организации учебно-диалогического взаимодействия носит практикоориентированный характер и имеет своей целью повышение качества подготовки специалистов технического профиля.

Организация диалогического взаимодействия и управление им происходит в соответствии со структурой самого диалога, знание которой позволяет конструировать учебный диалог в конкретной образовательной ситуации. Нами было проведено анкетирование студентов и преподавателей технического вуза с целью определения уровня владения ими конструктивными умениями и навыками в области учебно-диалогического взаимодействия. В результате выявлены основные *трудности*, которые испытывают студенты и педагоги, вступая в диалог, а также препятствия и недостатки, затрудняющие его организацию и проведение. В исследовании затрагивались конструктивные моменты организации учебного диалога.

Осуществление учебного диалога является сложным процессом, который предваряют проектирование и конструирование диалогического взаимодействия педагогом. С целью изучения состояния учебного диалога в техническом вузе

(БНТУ) проводился констатирующий эксперимент, в котором участвовало 350 студентов очного отделения первого курса и 100 преподавателей гуманитарных дисциплин (иностранного языка и философии). Целью констатирующего этапа педагогического эксперимента являлось:

- 1) выявить, какой смысл вкладывают студенты и преподаватели в понятие учебного диалога и его структурные компоненты;
- 2) определить целевую направленность педагогических действий при организации учебного диалога;
- 3) установить затруднения, возникающие в процессе межличностного взаимодействия на занятии, а также установить реально существующий стиль педагогического общения;
- 4) изучить причины недостатков в организации учебного диалога и, проанализировав их, предложить способы повышения его качества.

Коммуникация и общение являются очень близкими по значению понятиями, однако, на наш взгляд, необходимо их разграничить, чтобы определить собственную позицию относительно учебного диалога. Словарная статья дает нам следующее определение коммуникации: «передача информации от человека к человеку, специфическая форма взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности, осуществляющаяся главным образом при помощи языка (реже при помощи других знаковых систем)» [1, с.716]. Рассматривая коммуникацию в значении передачи каких-либо сообщений, придерживаемся мнения М.С. Кагана о том, что коммуникация является чисто информационным процессом, заключающимся в передаче каких-либо сообщений. Получатель информации в данном случае является преимущественно пассивным объектом, которому необходимо декодировать эту информацию и поступить в соответствии с усвоенным знанием [2]. Иное значение приобретает отправка сообщений, если отправитель видит в получателе не объект, а субъекта, партнера, собеседника, соучастника деятельности. Общение здесь представляется как «процесс совместной выработки новой информации, предполагающей их субъектное равенство» [3, с. 277]. Коммуникация становится общением, приобретая практически-духовных характер.

Структура сообщения в коммуникации монологична, а в общении - диалогична. Под общением, таким образом, понимается непосредственное взаимодействие участников. Оно начинается в условиях материальной практики (производственной, трудовой, социальной). При этом делается акцент на том, что речь идет о такой практической связи людей, в которой они выступают как полноценные субъекты. Объект, предмет взаимодействия не исключаются; они выступают средством этого взаимодействия. Смысл данной деятельности «интерсубъективен» [2, с. 132], т.е. находится в самом результате непосредственного взаимодействия. Как заметил М.М. Бахтин, смысл – это идея, которая интериндивидуальна и интерсубъективна; «сфера ее бытия не индивидуальное сознание, а диалогическое общение между сознаниями» [4, с. 100].

По мнению анкетированных респондентов, учебный диалог представляет собой своеобразную форму общения между обучаемыми и

преподавателем, а также между самими обучаемыми в условиях проблемной ситуации. В результате происходит информационный обмен, регулируются отношения между его участниками (В.М. Аганисян). Это определение в наибольшей мере соответствует нашему пониманию учебного диалога, который определяется нами как *форма субъект-субъектного взаимодействия педагога и обучаемых в условиях проблемной ситуации*, направленная на выработку и приобретение знания, а также опыта демократического стиля межличностных отношений. Примечательным явился тот факт, что и студенты и преподаватели в большинстве случаев отдали предпочтение этому определению.

Принципиально важным для исследования процессов конструирования диалога является вопрос об *исходных компонентах*. Конструирование представляет собой процесс создания определенной ситуации взаимодействия. Нами были выделены следующие структурные компоненты учебного диалога: субъекты, цель, задачи, проблемная ситуация. В структуру последнего элемента входят проблема как предмет обсуждения содержания, выбор содержания, методов, приемов и способов, форм взаимодействия. Следуя компонентному составу учебного диалога, задавались вопросы, выясняющие реальное состояние исследуемого явления, наличие или отсутствие выделенного компонента. Отвечая на вопрос «Представляете ли Вы, из каких компонентов состоит учебный диалог?», две трети студентов и четыре пятых опрошенных преподавателей ответили утвердительно, а в качестве основных структурных компонентов среди студентов был выбран вариант проблема и способы ее решения. Среди преподавателей мнения разделились. Лишь четверть опрошенных преподавателей определяет в качестве основных компонентов цель, задачи, проблемную ситуацию, способы ее решения. В большинстве случаев под диалогом понимают лишь вопросно-ответную форму общения или же отдельные высказывания каждого из участников учебно-воспитательной ситуации. Полученные данные позволяют сделать вывод: не все преподаватели осознают, что учебный диалог необходимо специально конструировать.

Целевой компонент учебного диалога ориентирует на результат, направляет и структурирует деятельность, наполняет ее смыслом. Целью организации учебного диалога, по мнению студентов, является привлечение их к активному участию при раскрытии темы 62,5% (219 чел.). 24,8% (87 чел.) видят основную цель использования учебного диалога в демонстрации его возможностей как при обучении, так и в будущей профессиональной деятельности. Что касается педагогов, то большинство из них организует учебный диалог для развития коммуникативных навыков 49%; 46% - для развития самостоятельного мышления. Такую целевую установку можно оправдать тем, что большинство опрошенных являются преподавателями иностранного языка.

Однако способность к социальному взаимодействию и межличностной коммуникации носит сквозной характер, т.е. выдвигается как требование к социально-личностным компетенциям и общему уровню подготовки специалиста, которые закреплены в образовательном стандарте Республики Беларусь по всем специальностям для технического университета. Здесь же

указаны основные умения, которыми должен обладать выпускник. Среди них следует выделить умения определять цели, применять методы анализа, ставить задачу и обоснованно выбирать метод деятельности, осуществлять поиск, систематизацию и анализ информации, анализировать и оценивать тенденции развития техники, понимать сущность и социальную значимость своей профессии, основные проблемы в конкретной области своей деятельности и др. [5, с. 5, 7, 21]. Из содержания предъявляемых требований следует, что студенту в процессе вузовского обучения необходимо развить основные мыслительные операции (анализ, синтез, критическое мышление).

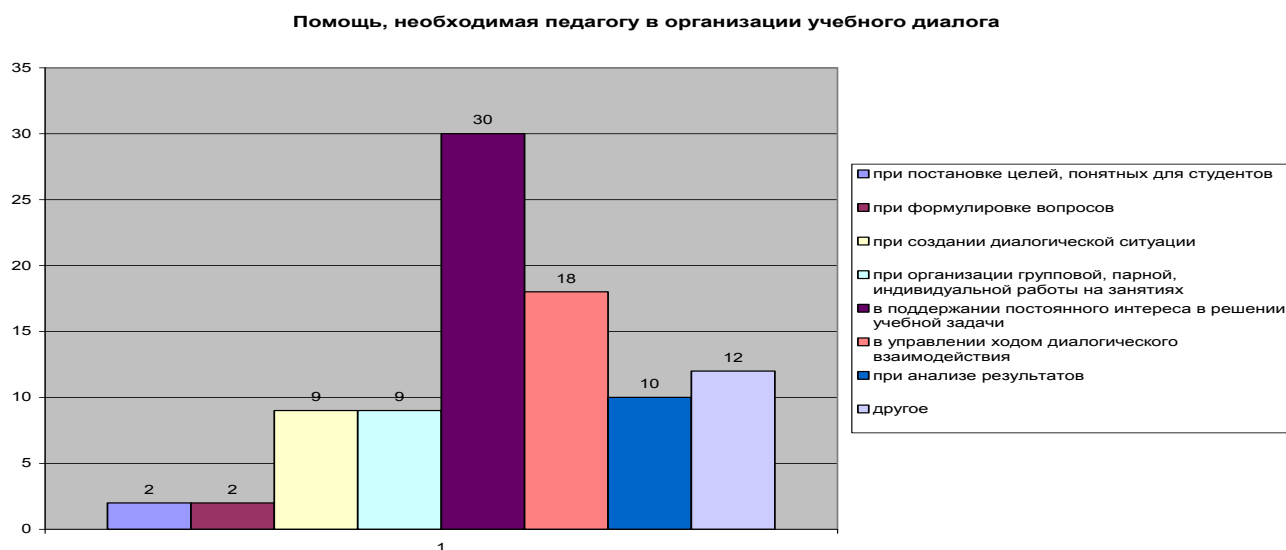
В процессе учебного диалога студенты испытывают затруднения на этапе выбора и осмысления наиболее оптимальной версии из предложенных вариантов, объяснения целей и задач, а также в выборе проблемы, оценивании ее важности и значимости. Предполагаем, что данные трудности связаны с неумением логично аргументировать свою точку зрения, анализировать явление, связывая его с преследуемыми целями и задачами, нежеланием «активно мыслить». Поскольку постановка вопросов и получение ответов на них не является диалогом, а лишь формой речевой коммуникации, постольку нельзя утверждать, что вопросно-ответная форма проведения занятия представляет собой учебный диалог. Как писал М.М. Бахтин, «где начинается сознание, там ... начинается диалог» [4, с.71].

Две трети опрошенных респондентов (студентов) испытывают затруднения психологического характера: боязнь того, что тебя не поймут, страх перед сверстниками, неумение логично доказать свою точку зрения, неумение слушать других, нетерпение критики в свой адрес. Данные качества не способствуют установлению диалогических отношений. Они не совместимы с главной идеей диалога - направленность на понимание «Другого», умение слушать и слышать и, следовательно, не могут способствовать созданию равноправных условий для ведения учебного диалога, который подразумевает терпимое отношение друг к другу и стремление к пониманию. Осознание студентом себя субъектом учебно-воспитательного процесса оказывается формальным.

В организации учебного диалога среди *недостатков*, характеризующих его основные компоненты как системы, студенты отмечают: не ставится цель (6,9%), не определены задачи (11,7%), нечетко или непонятно формулируется проблема (24%), не всегда определяются условия поведения в учебном диалоге (15,4%) и как следствие - высокий процент отсутствия дисциплины на занятии (24%). Обнаружилось также, что, к сожалению, присутствует авторитарный стиль обучения, о чем свидетельствует такой недостаток в организации, как непринятие во внимание мнения студентов (26,3%), абсолютизация лишь одной точки зрения (20,3%). Все это дает нам основание сделать вывод о том, что в конструировании учебного диалога имеются проблемы. Их причинами могут быть: недостаточно продуманный план занятия, отсутствие в нем основного, проблемного материала, недостатки в целевой направленности занятия, непоследовательное использование методов обучения и форм организации сотворческого взаимодействия.

При анализе ответов опрошенных преподавателей выяснилось, что в

организации учебного диалога они нуждаются в помощи, в частности для поддержания постоянного интереса (в основном группового) в решении учебной задачи, а также в управлении ходом диалогического взаимодействия (диаграмма 1).



*Диаграмма 1. Помощь, необходимая педагогу при организации учебного диалога.*

По мнению преподавателей, одной из трудностей, препятствующих организации учебного диалога, является пассивность студентов, а также вступление в учебный диалог по мере заинтересованности. Здесь наблюдается явное противоречие двух сторон образовательного процесса. С одной стороны, студенты желают активно участвовать в обсуждении, стремятся задавать вопросы, предлагают свои варианты и версии для решения поставленной проблемы, а с другой педагоги отмечают пассивность, незаинтересованность при обсуждении проблем. Среди причин такого поведения преподаватели отмечают фактор усталости аудитории в связи с проведением занятий во вторую смену последней парой. Другими причинами могут являться слабая мотивированность со стороны студентов, недостаточное знание проблемы обсуждения (диаграмма 2).

Трудности, испытываемые преподавателями при создании диалогического взаимодействия со студентами

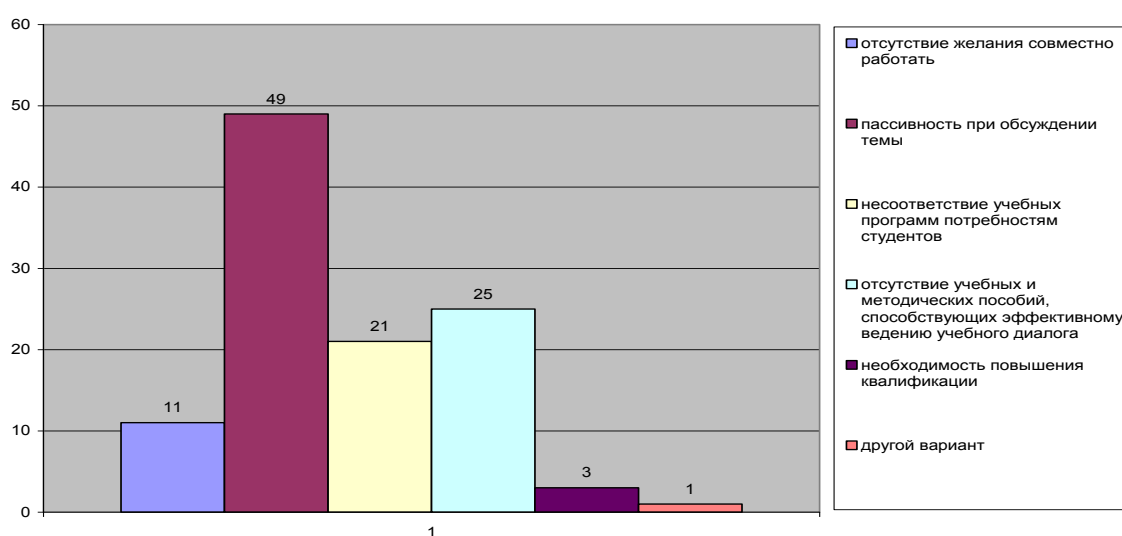


Диаграмма 2. Трудности, испытываемые преподавателями при выстраивании диалогического взаимодействия со студентами.

При опросе преподавателей обнаружилось, что большинство из них владеют активными и интерактивными методами обучения (предлагались методы анализа конкретных ситуаций, имитационное упражнение, игровое проектирование, ситуативно-ролевые игры, проблемно-деловые игры, организационно-деятельностные игры, эвристическая беседа, методы «круглого стола»), однако на практике они используются редко, либо вообще не используются. Чаще всего используется метод анализа конкретных ситуаций (всегда -16, часто - 68) и имитационные упражнения (всегда - 18, часто – 33 из 100 опрошенных).

Рассматривая учебный диалог как сложноорганизованную систему, необходимо подчеркнуть значимость и необходимость детального продумывания каждого отдельного элемента при его конструировании. Система складывается из отдельных частей. Функционировать она может лишь в их взаимосвязи. Каждый компонент учебного диалога оказывает влияние на весь процесс диалогического взаимодействия.

Какие выводы можно сделать?

1. В результате проведения констатирующего этапа эксперимента было уточнено понятие учебный диалог и целевая направленность реально проводимых учебных диалогов в условиях технического университета. Основное назначение его организации заключается в создании условий для продуктивного взаимодействия педагога и обучаемых, в результате которого происходит развитие личности. Развитие является качественной характеристикой, которая есть результат собственных усилий субъекта взаимодействия.

2. Анализ установленных недостатков в организации учебного диалога может быть использован для более глубокого выяснения причин испытываемых трудностей при конструировании преподавателем учебно-диалогического взаимодействия со студентами вуза.

3. Наряду с инновационной, креативной направленностью образовательного процесса в вузе (использование компетентностного подхода, ориентация на поисковую деятельность, формирование навыков рефлексивного мышления и др.) существуют традиционные методы и технологии обучения. Декларируется субъектная позиция студента. Вместе с тем не изжит еще авторитарный стиль в учебно-диалоговом взаимодействии.

#### Литература

1. Большой Российский энциклопедический словарь. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. — 1888с.
2. Каган, М.С. Мир общения / М.С. Каган. - М.: Наука, 1988. - 189с.
3. Каган, М.С. Системный подход и гуманитарное знание : Избранные статьи / М.С. Каган. - Л. : Издательство Ленинградского университета, 1991.- 384с.
4. Бахтин, М.М. Проблемы творчества, поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. - 5-е изд., доп. - Киев : Фирма «Next», 1994. - 504с.

5. Образовательный стандарт РБ. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-43 01 01; Электрические станции, квалификация «инженер-энергетик» : ОС РБ 1-43 0101-2007. - Введ. 01.09.2007. – Минск: Метод, центр науч.-метод. учреждения образования «Национальный институт образования», Министерство образования РБ, 2007. – 26 с.

**Т.В. Дементьева**  
**АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ**  
**В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ**  
**(на примере обучения английскому языку)**

Методика и дидактика обучения иностранным языкам ищут современные ответы на вопросы «Чему учить и как учить?». Разрабатываются новые подходы к преподаванию. Они основываются на исследованиях, анализирующих соотношение языка, речи и мышления, мышления и коммуникации, коммуникативного и когнитивного в речи. Принцип вариативности дает возможность преподавателю выбирать любую модель педагогического процесса, включая авторскую. Ему предоставлена определенная свобода выбора инновационных моделей и технологий обучения, без которых немислим творческий образовательный процесс. Это получает выражение в переходе от знаниевой парадигмы преподавания к личностноориентированной, от вербальных к интерактивным методам обучения. В связи с этим актуализируется необходимость использования в преподавании иностранного языка *креативных методов обучения*, отвечающих, в целом, динамике современного общества и потребностям как будущих специалистов, так и уже состоявшихся.

**Обогащение профессиональных компетенций**

Современный специалист сталкивается в своей профессиональной деятельности с различными проблемами. Реструктуризация мировой экономики и создание мировых рынков, усиление сотрудничества между странами, всемирное разделение труда приводит к необходимости общения и, соответственно, к владению иностранными языками как средством межнационального общения.

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе традиционно было ориентировано на чтение, понимание и перевод специальных текстов, а также изучение грамматики и научного стиля. Однако язык – это не только как средство коммуникации, но и инструмент познания культуры и развития личности. В условиях развивающегося международного сотрудничества знания языка на прагматическом уровне вне его социокультурного контекста уже недостаточно. Такое знание не позволяет варьировать речевое поведение в зависимости от реальной коммуникативной ситуации. Успешность речевого общения все в большей мере зависит от способности коммуникантов воздействовать друг на друга с помощью соответствующих речевых высказываний.

В современной методике преподавания иностранного языка прочно утвердился *коммуникативный подход* к обучению иноязычной устной речи,



направленный на развитие у обучаемых умений пользоваться реальным «живым» языком и соотносить языковые формы с коммуникативными функциями. Целью такого обучения является приобретение обучаемыми коммуникативной компетенции, которая включает в себя не просто владение языковой системой, но и знание социокультурных и типологических факторов, существенно влияющих на способность говорящего использовать язык в соответствии с определённым контекстом.

Чтобы правильно организовывать свое речевое и неречевое поведение, современному человеку необходимо приобретать коммуникативную компетенцию, способность соотносить языковые средства с задачами и условиями общения. Обучение включает не просто владение языковой системой, но и знание культурных реалий страны изучаемого языка, что позволяет изучать язык в соответствии с определенным контекстом. Такая ориентация является основной целью обучения слушателей профессорско-преподавательского состава (ППС) и специалистов.

В новой концепции обучения иностранным языкам в неязыковом вузе подчеркивается, что иностранный язык является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля. Поскольку вузовский курс носит профессионально-ориентированное направление, то его задачи, в первую очередь, определяются коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля. Поэтому особое внимание уделяется профессионально-коммуникативной компетенции, т.е. навыкам и умениям общения в профессиональных ситуациях.

Необходимо переместить акценты в обучении на развитие навыков речевого общения на профессиональные темы и ведения научных дискуссий. Устная речь в учебном виде должна, по-видимому, пониматься как слушание или чтение, понимание и репродуктивное воспроизведение прослушанного или прочитанного в различных формах: устной (диалогической или монологической), письменной. Речь идет о реализации речевого акта в процессе устной коммуникации между двумя или более лицами. Запись и анализ прослушанного, использование написанного текста как источника устного речевого акта легко осуществимы в условиях учебной аудитории.

Составители программ по изучению английского и других иностранных языков исходят из того, что владение иностранным языком является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки работника учреждения высшего образования. Особое внимание уделяется профессионально-коммуникативной компетенции, то есть навыкам умениям общения в профессиональной среде.

Способность к эффективному выполнению коммуникативных функций в различных ситуациях общения считается основным критерием обученности иностранному языку. Одним из путей приобретения таких умений и навыков является использование принципов взаимосвязанного обучения все видам языковой деятельности: устной и письменной речи, пониманию и воспроизведению речи на слух, а также прочитанного текста, монологическим и диалогическим высказываниям и другим видам речевой деятельности.

Для выбора тематики, постановки цели и задач своей научной работы любому научному сотруднику необходимо изучить материал, касающийся данной проблемы. Кроме того, во время работы важно постоянно отслеживать новые поступления литературы и других источников информации в данной области. В настоящее время для полноценной научной деятельности недостаточно использования лишь русскоязычных источников. Творчески работающий ученый в значительной мере опирается на иноязычную литературу – журналы, книги, учебники, тексты диссертаций, которые публикуются на английском и других иностранных языках. Несмотря на большое количество переводных изданий, способность ученого полностью понимать текст на английском языке имеет большое значение, так как не всегда переводной вариант в полной мере соответствует оригиналу. По этой же причине при участии в зарубежных изданиях ученый нередко публикует результаты своей научной работы, не прибегая к помощи профессионального переводчика, а опираясь на собственные навыки владения иностранным языком.

Учёному необходима апробация своих результатов на представительных международных форумах и конференциях. Для качественного восприятия докладов и успешных выступлений на такого рода конференциях ему необходима хорошая языковая практика. Немаловажным фактором активного участия в научных форумах является общение с коллегами из зарубежных стран, обмен опытом и ведение дискуссии, что будет успешным только при высоком уровне владения участниками официальным языком.

В процессе общения посредством электронной почты и интернета учёному также необходимы навыки владения иностранным языком. Недостаточно высокий уровень владения им повышает риск непонимания или неправильного понимания информации, что может привести к её неадекватному использованию. Навык владения иностранным языком поможет сэкономить время при таком общении и значительно облегчит процесс поиска информации в интернете, ее обработки и классификации.

В течение всей своей научной карьеры учёному необходимо повышать квалификацию. Многие европейские лаборатории предоставляют гранты на определённые проекты. Научный сотрудник может связаться с ними, пройти собеседование и поехать на временную работу на определенный срок. В подобных лабораториях работают специалисты из разных стран, поэтому рабочим языком чаще всего является английский.

В настоящее время, когда финансирование научных исследований в Республике Беларусь в некоторой мере ограничено, целесообразным представляется участие в совместных международных проектах. Исполнителями проектов являются представители разных стран, они координируют свои действия, работая над определённой проблемой. Участники от белорусской стороны, например, могут пользоваться материальной базой зарубежного партнёра, приумножая свой потенциал и воплощая свои идеи в жизнь. Для этого учёному и специалисту необходимы навыки владения английским языком в своей научной и профессиональной деятельности.

Программа курса «Английский язык», принятая в Республиканском

институте высшей школы, предназначена для преподавателей и специалистов, совершенствующих навыки владения английским языком с целью их применения в конкретных ситуациях социокультурного общения и профессиональной деятельности.

Основными задачами курса «Английский язык» являются: рассмотрение вопросов, касающихся основ теории межкультурной коммуникации (МК), ее когнитивных и лингвистических аспектов, а также роли МК в процессе формирования коммуникативной компетенции обучаемых; формирование навыков говорения, аудирования, письменной речи и чтения в контексте модернизации языкового образования в Республике Беларусь; использование информационных и коммуникационных технологий в преподавании иностранных языков.

### **Обучение в сотрудничестве**

Одним из путей успешного достижения поставленной цели является использование принципов взаимосвязанного обучения видам иноязычной языковой деятельности, поскольку они сопутствуют комплексному формированию и развитию соотносимых навыков и умений в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности. При этом традиционные субъект-объектные отношения «преподаватель-обучаемый» уступают место субъект-субъектным. Ведущей функцией преподавателя здесь является формирование у обучаемого потребности к познанию и развитию умений, необходимых для самостоятельной учебной деятельности. Это требует от преподавателя новых форм организации учебного процесса, что, в свою очередь, меняет роль преподавателя в аудитории. Новые подходы, идеи и методы позволяют отказаться от традиционного управления учебным процессом и позволяют обучаемым решать многие задачи самостоятельно. В основе таких подходов лежит отказ от авторитарного обучения и переход к личностно-ориентированному подходу.

В центре организации учебной деятельности – компетентный педагог, применяющий наиболее эффективные методы обучения. От него зависит решение задачи раскрытия индивидуального творческого потенциала личности на пути превращения ее из объекта в субъект. Преподаватель находится в состоянии постоянной готовности к взаимодействию с каждым членом группы с целью практического использования языковых знаний обучаемых и проявления обучаемых как личностей. Этому способствуют аргументирование мысли, оригинальные представляемые идеи, новые подходы к известным явлениям и нетрадиционное решение поставленных задач. Взаимодействия в рамках отношения «педагог-обучаемый» должны опираться на гуманизацию межличностных отношений, принципы взаимопонимания, доверия, гармонии. Обязательным условием успешной совместной деятельности является создание благоприятного психологического климата, т.е. атмосферы доверительных отношений, которая порождает мотивацию говорения.

Наиболее интересным и эффективным моментом в этом подходе является *обучение в сотрудничестве*, основой которого является создание условий для активной совместной деятельности в разных учебных ситуациях. Обучение в

сотрудничестве рассматривается в педагогике как наиболее успешная альтернатива традиционным методам. Главная идея обучения в сотрудничестве – учиться в диалоге, а не просто что-то выполнять вместе. В Европе обучение в большей степени ассоциируется с организацией дискуссий, работой в группах и проектной деятельностью, основной функцией которой является развитие наблюдательности, исследовательской направленности и практических навыков студентов. Обучение в сотрудничестве является важным элементом прагматического подхода к образованию

На курсах повышения квалификации используются оригинальные тексты и упражнения к ним. Они разнообразны по содержанию и предлагаются для обсуждения проблем общенаучного, социологического, культурного и этического характера. На материале предложенных текстов с помощью упражнений обучает слушатели учатся обсуждать поставленную проблему, излагают свою точку зрения, обосновывают ее, выражают согласие или несогласие с собеседником, а также сомнение, сожаление или иное отношение к сказанному, дополняют и уточняют выступления других, учатся подводить итоги дискуссии. На основе текста преподаватель организует в аудитории дискуссию, инициируя высказывания различных, в том числе и противоположных, мнений.

Каждая тема включает:

- 1) текст, содержащий проблему для обсуждения;
- 2) речевые упражнения и проблемы для дискуссии;
- 3) список наиболее употребительных слов и выражений по данной теме;
- 4) повторение уже известных слушателю языковых явлений;
- 5) интенсивную работу над содержанием текста и особенностями языка и стиля автора.

Рассмотрим тему: «You and Your Teenagers» – «Вы и подростки». Слушателям рекомендуется прочесть текст дома и подумать над проблемами, которые являются предметом обсуждения. На следующем занятии текст прочитывается еще раз. Преподаватель обращает внимание слушателей на произношение и соблюдение всех интонационных знаков. Текст пересказывается, затем преподаватель предлагает проблемы для обсуждения.

Назначение речевых упражнений - выработать у слушателей умение вести дискуссию, отстаивая свою точку зрения, дополняя и уточняя сказанное. Многие упражнения предваряются списком фраз, предлагаемых слушателям для выражения своего эмоционального отношения к обсуждаемой проблеме. Упражнения вопросно-ответного характера, обсуждение содержания текста, составление диалогов рекомендуется проводить без предварительной подготовки, чтобы стимулировать развитие навыка неподготовленной речи. Упражнения даются в порядке нарастания языковых трудностей и постепенного перехода от упражнений репродуктивного типа к упражнениям продуктивного типа; устные упражнения чередуются с письменными. Они рассчитаны как на самостоятельную работу слушателей, так и на выполнение их в аудитории под руководством преподавателя. К таким относятся упражнения с заданиями типа:

1. Agree or disagree with the statements given below providing your own view point. The following expressions may come in handy:

Согласитесь или не согласитесь с утверждениями данными ниже, предлагая свою точку зрения. Следующие выражения могут быть полезными.

That's right. Правильно.

That's where you are wrong because... Вот в чем вы не правы, потому что...

I can't agree with you. Я не могу согласиться с вами.

I can't say that I share your opinion... Я не могу разделить вашего мнения...

2. Express doubt in response to the statements given below. Try to use the following phrases:

Выразите сомнение в ответе к утверждениям, данными ниже. Постарайтесь использовать следующие фразы:

I doubt that... It seems doubtful that... Я сомневаюсь, что... Это кажется сомнительным, что...

I am afraid it is too much to say that... Боюсь, что это будет слишком сказать, что....

Sorry, it is hardly likely that... Извините, но не похоже на то, что...

That does not sound convincing enough. Это звучит не достаточно убедительно.

3. Express surprise in response to the statements given below. Use the following phrases:

Выразите удивление в ответе к утверждениям данным ниже. Используйте следующие фразы.

Is that really so? Так ли это?

Do you really mean that... Вы на самом деле имели в виду...

Are you sure that... Вы уверены, что...

4. Suppose what has been said seems insufficient to you and you want to add. Repeat in short what has been said by the previous speaker and add your own judgement. The following phrases may be helpful :

Предположите, что то что было сказано кажется вам недостаточным и вы хотите добавить. Повторите вкратце что было уже сказано предыдущим выступающим и добавьте ваше собственное суждение. Следующие фразы могут быть полезными.

In this connection I'd like to add... В этой связи мне хотелось бы добавить...

That's right but there's one more thing that should be mentioned... Это правильно, но есть еще кое-что о чем надо упомянуть...

Moreover... More than that... Более того...

It is common knowledge that... Это общепризнанный факт, что...

5. Sum up a discussion. Use the following phrases:

Подведите итог дискуссии. Используйте следующие выражения.

Summing all up I would like to say... Подводя итог, мне хотелось бы сказать...

Weighing up all pros and cons I would like to say... Взвесив все «за» и «против», мне хотелось бы сказать...

On the whole... В целом...

I think your participation in the discussion... Думаю, что ваше участие в дискуссии...

6. Debate the problems. It is advisable that the group be divided into two parties, each party advocating their viewpoint. Use the following phrases:

Обсудите проблемы. Советуем группу разделить на две подгруппы, каждая подгруппа будет отстаивать свою точку зрения.

I will start by saying that... Начну свое высказывание с того, что...

You are free to disagree with me but... Вы вполне можете со мной не согласиться, но...

Much depends on who ( when, how, what)... Все зависит от того кто( когда, как, что)...

What I mean to say is... Что я имею ввиду так это...

7. Express regret and reproach in the following statements using should + the Perfect Infinitive.

Выразите сожаление или упрек к следующим утверждениям, используя грамматическую конструкцию should + the Perfect Infinitive.

Model: The previous speaker did not mention that the problem was quite urgent.

No, he didn't. I think he should have mentioned that the problem was urgent. It certainly should have been mentioned.

Предыдущий выступающий не упомянул, что проблема очень острая.

Нет. Я думаю, что ему следовало упомянуть, что проблема очень острая. Конечно, надо было упомянуть.

Такое чередование материала и задач, которые ставятся при прохождении той или иной темы, имеет также преимущества психологического и методического характера, так как позволяет внести разнообразие в подачу материала и использовать разные виды работы для его закрепления и активизации в речи.

Роль преподавателя заключается в том, чтобы, организуя дискуссию, не только обучать языку, но и развивать творческое мышление слушателей. Целесообразно предоставить слушателем право самооценки и оценки высказываний своих коллег. Преподаватель должен стремиться стимулировать обсуждение, задавая соответствующие вопросы, иногда высказывая свою точку зрения, но, ни в коем случае не навязывая своего мнения, создавая тем самым атмосферу естественного общения, быть терпеливым к мнениям слушателей, если они не совпадают с его суждениями. Важно уметь вовремя им помочь и уметь создать мотивацию для решения поставленной задачи.

#### Литература

1. Зайцева, В.А. Некоторые методы обучения иностранным языкам взрослых. / В.А. Зайцева. – Минск: МГЛУ. – 1999.
2. Власова, Е. Л. Twenty Texts for Discussion. / Е.Л. Власова. - Ленинград, 1973.
3. Fredericka L. Stoller. Project Work – English Teaching Forum. October. – 1997. – p.

**А.Э. Саликов**

## **КУЛЬТУРНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ПРОСТРАНСТВО СОТВОРЧЕСТВА (социально-профилактический аспект)**

### **Глобальные аспекты социокультурного пространства**

В настоящей статье мы будем рассматривать культуру (от лат. — возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание), как «...мир “возделанных” личностей, чье сознание и поведение мотивируется и регулируется уже не столько биологическими, сколько социальными интересами и потребностями, общепринятыми нормами и правилами их удовлетворения...» [3; с. 336]. Культура призвана привести человека и его жизнедеятельность в соответствие с идеальными представлениями о должном, правильном, необходимом, обязательном. В этом аспекте культура творит человека.

Современное социокультурное пространство характеризуется усилением тенденций взаимозависимости и взаимовлияния, которые нашли отражение в глобализации. Формируется открытая, плюралистическая, мультикультурная среда, в которой субъект имеет свободу выбора и самовыражения. Повышается скорость производства образцов культуры и масштабы их тиражирования. Меняются условия и содержание культуротворческой деятельности. Это, в частности, проявляется в насыщении социокультурных практик предметными формами глобальной культуры в мультимедийном пространстве.

Этот процесс коренным образом изменил технологическое состояние культурной сферы, что получило выражение в представленности, доступности любых текстов культуры, как в количественном, так и качественном отношении. Опасность при этом заключается в абсолютной открытости, плюралистичности и невозможности организовать последовательную политику регулирования в глобальной мультикультурной среде (цензура, экспертиза, рецензирование и др.). Изменились также пропорции представленности разных образцов культуры на уровне институтов трансляции.

Процесс глобализации усилил тенденции коммерциализации культуры. В основе глобального производства продукции культурного назначения лежит оптимальное соотношение коммерческих затрат, технологического уровня и собственно культурного содержания, приносящее наибольшую прибыль. Сократился временной цикл производства культурных форм в целях извлечения наибольшей прибыли, что способствует профанации продукции культуры, неизбежно снижая её общую художественную ценность. Коммерциализированная «поп-культура» практически полностью вытеснила профессиональное искусство в средствах массовой коммуникации. Уровень деструктивности в современной культуре заметно вырос.

Если технологический уровень остается высоким благодаря широкому использованию современных компьютерных технологий, то в содержательном плане такой продукт остается «незрелым». В результате культура перестает быть собственно культурой, под которой в семантическом аспекте понимается мир ценностных смыслов. Как правило, создание значимого продукта имеющего

высокую художественную и эстетическую ценность, требует определённого времени и привлечения к нему лучших творческих сил. В условиях современного «конвейерного» производства сделать это сложно, что вынуждает производителей повышать привлекательность культурной продукции (или компенсировать отсутствие богатого содержания) посредством ряда специфических способов усиления (эпатажных, вызывающих, шокирующих, аморальных, криминальных, сексуальных и др.), исторически не востребованных в культурах традиционного типа в силу морально-этических и религиозных ограничений. Поэтому глобальная культура в её «антикультурных» проявлениях нередко контрастирует или даже резко противоречит формам традиционной культуры, нормам морали и нравственности. Вспомним слова Д. С. Лихачева о том, что «разделения культур не существует. Существует только разделённая и не обобщающаяся даже внутри самой себя антикультура. Тут нет общения, ибо нет основ для общения» [4, с. 66]. Такая тенденция способствует ослаблению творческого потенциала субъектов-носителей культуры и создает предпосылки для кризиса творческой личности.

Коммерциализация культуры снижает гуманистическую ценность культуры. Содержание глобального пространства культуры на современном этапе переполняется аморальным, неэтичным, вульгарным. В случае привнесения деструктивных элементов в сферу культуры и их доминирования в социокультурной среде нарушается баланс самодостаточности и уравновешенности, что негативно сказывается на социокультурном развитии (например, усиливаются маргинальные и криминальные проявления в обществе; возникают деструктивные стили и направления в искусстве и др.).

Эти и другие аспекты глобальной культуры неизбежно оказывают *негативное влияние на молодежь*, как на самую активную, мобильную и открытую всему новому часть общества. Е.П. Сапелкин отмечает, что основными причинами девиантного (отклоняющегося) поведения в молодежной среде являются: кризис института семьи, увеличение количества неполных и неблагополучных семей; низкий уровень организации досуговой деятельности, коммерческие подходы в организации культурного досуга молодежи и игнорирование его воспитательной направленности; усиление деятельности криминальных групп в молодежной среде, связанных с наркоманией, проституцией и алкоголизмом; снижение контроля со стороны органов власти за деятельностью частных структур в области торговли, общественного питания и организации досуга; отрицательное влияние информационных потоков, прежде всего со стороны оппозиционных СМИ, зарубежных теле- и радиоканалов, развитие видеопиратства и т.д. [7, с. 218]. Определенные проблемы фиксируют и специалисты Министерства образования Республики Беларусь. Например, в инструктивно-методическом письме Министерства образования Республики Беларусь «Основные направления организации идеологической и воспитательной работы в 2005/2006 учебном году» подчеркивается, что в детской и молодежной среде употребление спиртных напитков (включая пиво), курение приобретают массовый характер. Число курящих среди учащихся и студентов в некоторых учебных заведениях достигает 73 %. Отмечается употребление учащимися и студентами наркотиков [6].



Быстро изменяется и содержание досуга молодых людей, как реакция на открывающиеся возможности самореализации и творческого развития в современных условиях. Это проявляется, например, в увеличении количества молодежных субкультур и их качественном многообразии. Специалисты-практики студенческого городка БГУ фиксируют новое разнообразие досуговых форм связанных с активным использованием студенческой молодежью компьютерных технологий (прежде всего Интернет). Новым содержанием наполняются и традиционные виды молодежного досуга. Складываются новые досуговые стратегии («полезность», «взять от жизни все», «гуляй, пока молодой», «поиск смысла жизни», «поиск путей в будущее», «отдохнуть», «хоть чем-то занять досуг», «уход», «эпатаж», «побег от одиночества», «престижность») и их типы: собственно активный; собственно пассивный и пассивно-продвигающий. При этом отмечена неустойчивость приоритетов и смещение акцентов на гедонистическую составляющую досуга студенческой молодежи [8, с. 17].

Вместе с тем глобальные условия социокультурного развития заключают в себе предпосылки более полного раскрытия творческого потенциала молодежи. Глобальная культура в силу своей открытости и плюралистичности имеет большой творческий потенциал. Современное социокультурное пространство объективно может стать диалогическим пространством сотворческого развития. Рассмотрим это на примере *формирования безопасной среды жизнедеятельности*.

### **Модели противостояния рискам**

Студенческая молодежь является наиболее активной частью общества и ресурсом высококвалифицированных кадров, особенно необходимых в период перехода страны на инновационный путь развития страны. Сформировать у студентов профессиональные компетенции, развить творческую активность, жизненную потребность трудиться, умение вести здоровый образ жизни – основные задачи высшей школы, решение которых определяет успешность профессиональной социализации молодежи. В качестве главной задачи высшей школы в контексте развертывания глобальных процессов выделим необходимость формирования *культуросообразной воспитывающей среды*, которая может быть представлена, как совокупность целенаправленно создаваемых условий, продуктивно влияющих на личностное развитие и формирующих творчески активную личность с устойчивыми морально-этическими и здоровьесберегающими установками. Такая среда призвана выполнять ряд функций, в частности: обеспечение наиболее полной реализации творческого потенциала студенческой молодежи; формирование личности с устойчивой ориентацией на здоровье и безопасное поведение; укрепление традиционных ценностей, формирование умений и навыков активной защиты от негативных последствий глобальной культуры.

Содержание идеологической, воспитательной и социально-профилактической работы в вузе ориентировано на формирование оптимальной культуросообразной, творческой среды жизнедеятельности молодежи в учреждениях образования. Важно формировать творческую личность с активной жизненной позицией, ответственную за принимаемые решения, мотивированную к творчеству, самосовершенствованию и профессиональному росту. Итак, целью

идейно-нравственного воспитания в высшей школе является нравственное формирование личности, физически здорового, образованного, профессионально подготовленного и социально активного человека.

Вместе с тем вызывают тревогу ряд негативных аспектов, имеющих место в молодежной среде (преступность, пьянство, наркомания, проституция, снижение уровня здоровья студенческой молодежи). Многие абитуриенты, поступающие на первый курс вузов, имеют отклонения в состоянии здоровья. Нередко за время обучения в высшем учебном заведении у студентов происходит ухудшение здоровья, обусловленное как объективными, так и субъективными (нездоровый образ жизни) причинами. Поэтому утверждение здорового образа жизни остается одним из приоритетных направлений работы в учреждениях образования. В этой связи организация учебного пространства предполагает создание зоны здорового образа жизни и внедрение здоровьесберегающих методик. Это предполагает реализацию долгосрочных программ, направленных на формирование безопасного и ответственного поведения студенчества.

Важнейшим направлением деятельности учреждений образования является систематическая работа по выполнению государственных программ профилактической направленности. Например, комплекс мероприятий по профилактике противоправного поведения учащихся и студентов реализован в соответствии с совместным методическим письмом Министерства образования Республики Беларусь и Министерства внутренних дел Республики Беларусь № 12-01-68/3884-1 от 4.02.06 «Об активизации воспитательно-профилактической работы по предупреждению безнадзорности и правонарушений среди учащихся учреждений образования»; а также инициатив, направленных на предупреждение употребления алкоголя, табачных изделий, наркотиков среди учащейся молодежи и активную пропаганду здорового образа жизни.

Актуальной задачей по формированию безопасной среды жизнедеятельности и здоровьесбережения в вузе является адаптация системы социально-профилактической работы к современным реалиям жизни, её оптимизация с учетом глобальных тенденций в культуре.

В высшей школе реализуются три *основные модели социально-профилактических программ*:

1. Устрашение теми или иными недугами, неминуемо подстерегающими каждого, кто будет пренебрегать предписываемыми правилами поведения. Запугивающая информация сопровождается конкретными иллюстрациями и рекомендациями по практическим действиям. Как показывает практика, такая программа наименее эффективна.

2. Обращение к разуму человека. Данная модель носит информирующий обучающий характер, при этом она в значительной степени ориентирована на личность человека.

3. Формирование мотивации к здоровью, междисциплинарное взаимодействие различных специалистов (педагогов, психологов, врачей и ряда других).

В социально-профилактической работе с молодежью, в частности, в высшей школе используется ряд концепций, подходов и методик. Теоретически их можно

представить в рамках следующих моделей (на основе типологии предложенной Г.Ф. Бедулиной [2, с. 45 — 47]).

*Модель моральных принципов.* Она опирается на тезис, в соответствии с которым безответственное и аморальное поведение является антиобщественным, неэтичным, бескультурным и бесчеловечным по своей сути. Реализация этой модели в высшей школе предполагает как индивидуальные, так и массовые формы работы. «Моральный подход» имеет свои преимущества и является наиболее эффективным в ситуации установления достаточно жесткого социального контроля над индивидуальным поведением. Вместе с тем специалисты отмечают, что эта модель в современных условиях имеет ограниченный ресурс действия в силу своей непродолжительности.

*Модель запугивания.* В ее основу положена идея о том, что наибольший эффект приносят методы работы с молодежью, акцентирующие свое внимание на очевидном риске опасного, безответственного и аморального поведения, а также неизбежном наказании за такое поведение. Эффективность данного подхода в молодежной среде ограничивается естественным стремлением молодых людей к нестандартному поведению и риску в силу возрастных особенностей. При реализации форм и методов работы в рамках данной модели нередко возникает противоречие между картиной запугивания и индивидуальным опытом молодого человека, его друзей и сверстников. Поэтому модель запугивания может быть неубедительной. В качестве условий эффективности данной модели выделяют авторитет источника, возраст аудитории (чем младше, тем эффективней), использование метода «равный обучает равного» и др.

*Модель фактических знаний.* Эта модель основана на совершенствовании способов передачи и получения информации о существующих проблемах в форме доверительного диалога. Информация предоставляется для того, чтобы молодой человек смог самостоятельно и осознанно сделать правильный выбор. В качестве нежелательного эффекта выделяют возможное стимулирование любопытства, подталкивающее молодого человека к рискованному экспериментированию.

*Модель формирования практических навыков противостояния возможным рискам.* В рамках данной модели активно реализуются эффективные профилактические программы, нацеленные на предупреждение употребления психоактивных веществ, противоправного, аморального поведения. Такие программы результативно используются в социально-профилактической работе и призваны показать альтернативу опасному и безответственному поведению, дать практические навыки противостояния возможным негативным факторам. Эта цель достигается путем применения методов, которые повышают степень готовности молодого человека противостоять рискам, обеспечивают молодежь знаниями о том, как можно защитить себя.

Выделим также ряд задач социально-профилактической работы в высшей школе на современном этапе:

- создание личноно развивающей образовательной среды, ориентированной на здоровый образ жизни;
- внедрение в образовательный процесс программ достижения социально-психологической компетентности;

- осуществление мониторинга и оценка социально-профилактической работы в вузе;
- реализация научно обоснованного системного подхода к социально-профилактической работе в условиях высшей школы;
- подготовка кадров для проведения профилактической работы;
- создание системы раннего выявления и контроля за студентами, входящими в группу риска;
- пропаганда здорового образа жизни в рамках информационно-просветительской деятельности;
- взаимодействие с государственными, общественными, частными учреждениями и организациями;

### **Оптимизация социально-профилактической работы**

Оптимизация социально-профилактической работы в высшей школе предполагает организацию учебного пространства, которое будет оказывать существенное влияние на становление творчески активной личности студента. Такой подход предполагает активное использование малых форм работы, которые носят личностно-ориентированный характер (индивидуальное консультирование, осуществляемое профессионалом: подготовленным педагогом, психологом, медицинским работником, включая специально приглашенных специалистов). Хорошие результаты показывает использование активных и интерактивных форм обучения и воспитания: творческих заданий и игр (ролевые, имитационные, деловые игры); использование общественных ресурсов (приглашение узкопрофильных специалистов); социальные проекты и другие методы и формы обучения и воспитания, предполагающие индивидуальную активность студента.

Формирование безопасной среды жизнедеятельности и здоровьесбережения предполагает оптимизацию организационного и нормативного обеспечения социально-профилактической работы. К ней относятся совершенствование нормативно-правовой базы, обеспечивающей функционирование и развитие системы социально-профилактической работы; координация всех заинтересованных структурных подразделений вуза и общественных объединений в решении социально-профилактических задач; разработка и реализация программ профилактики социально-негативных явлений в студенческой среде; проведение постоянного мониторинга состояния здоровья студенческой молодежи.

Обязательным условием оптимизации социально-профилактической работы является стимулирование активности студентов в планировании, организации и практической реализации соответствующих программ и проектов. Студенческая проектная деятельность обладает большим потенциалом, активизирует творческую активность студенческой молодежи, мотивирует студента к продуктивной работе, способствует раскрытию творческих способностей.

Важную связующую роль между студентом и администрацией вуза играет студенческий актив. Необходимо конструктивно использовать его возможности в работе по формированию в вузе культуры здоровья. Этому может способствовать организация учебы актива по проблемам социально-профилактической работы, выявление и обучение наиболее перспективных студенческих лидеров, способных

продуктивно работать по технологии «равный обучает равного».

Оптимизация социально-профилактической работы предполагает систематизацию работы по адаптации студентов младших курсов к обучению в вузе и совместному проживанию в общежитии; создание оптимальных условий по рациональному использованию внеучебного времени. Здесь могут быть организованы курсы, на которых студент может получить практически навыки организации своего свободного времени, рационального планирования, умения работать с конспектом и текстом и др. Важным направлением деятельности по созданию культуросообразной воспитательной среды является организация свободного времени студенческой молодежи.

Продуктивно организованный *студенческий досуг* может помочь решить ряд актуальных задач профилактического характера: это решение проблем девиантного поведения, которое, собственно, и наблюдается чаще всего от избытка свободного времени и неумения им распоряжаться с пользой; восстановление работоспособности студенческой молодежи, которая работает преимущественно в аудитории с большим потоком учебной информации и ведет сидячий образ жизни и др. Досуговая деятельность позволяет переключиться на иные виды деятельности с целью снятия напряжения и эмоциональной разгрузки, полнее раскрыть творческий потенциал. Определенный вклад работа по организации свободного времени студенческой молодежи вносит и в решение социальных проблем и оказание помощи лицам с ограниченными возможностями. Молодые люди с легкостью и интересом участвуют в различных социальных акциях. Например: «Молодежь против наркотиков, никотина, СПИДа» и др. В ходе таких акций решаются несколько задач: информирование молодых людей о существующих проблемах, активное их переживание с целью достижения наилучшего понимания сущности проблемы, а также волонтерское участие в данных проектах. Многие молодые люди с радостью откликаются на призыв помочь инвалидам, детям-сиротам, престарелым людям. Создаются молодежные волонтерские движения по оказанию такой помощи [8, с. 13 —14].

Организация культурно-досуговой деятельности студентов может стать существенным фактором эффективной работы по *профилактике девиантного поведения*. Оптимальными формами культурно-досуговой деятельности студентов сегодня являются активные формы, в основе которых инициатива и практическое участие каждого молодого человека. Это творческие клубы, кружки и студии; волонтерские акции; дни милосердия, здоровья, спорта и туризма; различные аукционы, интеллектуальные ярмарки идей и мнений; образовательные мини-проекты, часы информирования и общения; самопрезентации; праздники, вечера, дискотеки, конкурсы, концерты, игры и состязания; встречи с известными соотечественниками, с творческими людьми, организация культпоходов в театры, музеи, проведение встреч с ветеранами, знакомство с культурными центрами, историческими местами и др. [6]. Устойчивой популярностью среди молодежи пользуются интернет-конференции, информационные компании, театрализованные представления, тематические дискотеки, конкурсы, спортивные мероприятия, клубы, членство в которых является престижным среди молодежи и требует быть свободным от разного рода зависимостей. Традиционно используются такие

методы, как разработка и издание печатной продукции (журналов, буклетов, календарей и др.), видеоматериалов, социальной рекламы, направленной на профилактику употребления психоактивных веществ; организация информационно-консультационной работы по предупреждению их употребления, привлечение специалистов и специально подготовленных молодых людей – участников программ «Равный обучает равного».

В работе по организации свободного времени студенческой молодежи большое значение имеет обращение к *духовному наследию народа*, опора на ценности и традиции национальной культуры. В этом отношении большой потенциал имеет краеведческая работа. Она предоставляет молодёжи *модель социокультурной жизни*, основанную на многовековом культурном опыте предков. Его воспитательное значение заключается в том, что оно помогает уберечь от псевдокультуры и аморальности. Активное приобщение к духовным ценностям белорусского народа может быть организовано в рамках туристско-краеведческой деятельности (например, Всебелорусской туристско-краеведческой экспедиции «Наш край»).

Безусловно, работа по организации досуговой деятельности может оказаться неэффективной, если не будет сформирована система стимулов, закрепляющих привычку культурного поведения. К таким стимулам относятся система рейтинговой оценки учебной, научной и социальной деятельности студента. Такая система стимулирует социально-полезный труд студентов, содействует развитию студенческого самоуправления и развитию организаторских способностей и управленческих навыков студенческой молодежи. Внедрение рейтинговой системы способствует улучшению социально-бытовых условий и поддержанию порядка. Такая система действует, например, в БГАТУ [5, с. 107].

В процессе организации свободного времени студенческой молодежи в контексте формирования культуросообразной воспитательной среды важно проводить работу по оптимизации *программ физкультурно-оздоровительного характера*. Это предполагает: оптимальное сочетание занятий физической культурой и спортом с аудиторными занятиями; увеличение удельного веса индивидуальных занятий студентов во внеучебное время; создание условий для занятий в спортивных секциях и развитие туризма; системное проведение массовых оздоровительных, физкультурно-спортивных мероприятий; реализацию программ санаторно-курортного лечения и оздоровления студентов и др.

Оптимизация социально-профилактической деятельности в вузе опирается на *научно-методическую работу*. В ее рамках могут проводиться тематические научные исследования по данной проблематике, круглые столы, семинары, конференции по проблемам жизни студентов. Актуальным видится проведение ряд мероприятий: системная работа по повышению квалификации преподавателей и кураторов; подготовка специалистов по работе с молодежью, способных выполнять социально-профилактическую работу на современном уровне; включение в учебные планы вузов выполнения реферативных, курсовых и дипломных работ по социально-профилактическим проблемам; подключение к работе социально-профилактической направленности студентов-волонтеров,

которые смогут участвовать в профилактике правонарушений и пропаганде здорового образа жизни; организация для студентов постоянных курсов по здоровому образу жизни; проведение тренингов по профилактике употребления ПАВ; организация подготовки студенческого актива.

Таким образом, работа по созданию культуросообразной воспитывающей среды, рассмотренная на примере формирования безопасной среды жизнедеятельности и здоровьесберегающих технологий в вузе, а также организации досуга студенческой молодежи, предполагает системную реализацию комплекса практических мероприятий, оптимизацию социально-профилактической работы, использование личностно-ориентированных активных и интерактивных методов и форм работы. Это в перспективе будет способствовать минимизации негативного влияния глобальной культуры, формированию доброжелательной, сотворческой среды и атмосферы сотрудничества в высшем учебном заведении, содействующей установлению партнерских отношений субъектов образовательного пространства.

#### Литература

1. Баткин Л. Избранные эссе и статьи о культуре / Л. Баткин. — М.: ТОО «Курсив – А», 1994.— 288 с.
2. Бедулина, Г.Ф. Интерактивные методы социально-профилактической работы в закрытых учебных заведениях / Г.Ф. Бедулина. — Минск.: ООО «Лазурак», 2007. – 184 с.
3. Культурология. XX век / Гл. ред., сост. и авт. проекта С.Я.Левит. — СПб.: Унив. кн. : Алетейя, 1998.— Т. 1: А - Л: Энциклопедия. — 446 с.
4. Лихачев, Д. С. Прошлое — будущему: статьи и очерки / Д.С. Лихачев. — Ленинград: Наука, 1985. — 575 с.
5. Организационно-педагогические и идеологические основы работы с молодежью в высшей школе. Из опыта работы специалистов по социальной и воспитательной работе со студенческой молодежью и кураторов студенческих групп / под общ. ред. И.И. Калачевой, С.А. Кулеш. – Мн.: РИВШ, 2006. – 116 с.
6. Основные направления организации идеологической и воспитательной работы в 2005/2006 учебном году: Методические рекомендации // Академия последиplomного образования [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://academy.edu.by/materials/official/imp/1123831292.html> — Дата доступа: 28.07.09
7. Сапелкин, Е.П. Молодежная политика в Республике Беларусь: Системный анализ: Монография/ Е.П. Сапелкин. – Мн.: Технопринт, 2004. - 286 с.
8. Технологии работы с молодежью в социокультурной сфере: материалы семинара-практикума педагогических работников Студенческого городка БГУ. – Минск: Издательский центр БГУ, 2008. — 38 с.

**Е.В. Кохновская**  
**СОТВОРЧЕСТВО**  
**В ЭТНОКУЛЬТУРНОМ ВОСПИТАНИИ**

*В статье рассматриваются вопросы организации совместного творчества педагога, ребенка и родителей в процессе этнокультурного воспитания, раскрывается процессуальный аспект сотворческой деятельности субъектов в образовательном учреждении. Особое внимание уделено созданию специальной предметно-развивающей среды учреждения образования, обогащенной элементами этнической культуры, способствующей налаживанию совместного этнокультуротворческого процесса.*

Согласно «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь» [3] целью воспитания является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности. Содержание воспитания основывается на общечеловеческих, гуманистических ценностях, культурных и духовных традициях белорусского народа. Современная система образования призвана обеспечить историческую преемственность поколений и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию. Сегодня проблема этнокультурного воспитания приобретает все более актуальный характер.

Анализ психолого-педагогической литературы отечественных и зарубежных авторов (Г.Н. Волков, Л.Н. Воронцовская, А.А. Гримальский, Д.Н. Дубинина, В.С. Кукушин, П.И. Пидкасистый, И.Ф. Харламов и др.) позволил определить *этнокультурное воспитание* как деятельность, направленную на повышение этнической осведомленности, формирование основ национального самосознания, становление ценностных ориентиров воспитанника и способов его взаимодействия с социокультурным окружением на основе усвоенных ценностных ориентиров своего народа. Процесс этнокультурного воспитания выступает в качестве совместного поиска ценностных оснований, смыслов, целей, содержания, методов, форм, средств этой деятельности и критериев оценки ее результатов. Такая деятельность является системной, имеющей характер *сотрудничества, сотворчества* всех субъектов воспитательной системы учреждения образования.

В последние годы исследователи особое внимание обращают на необходимость творческой педагогической деятельности (В.В. Дроздина, Г.А. Качан, Л.Г. Князева, Н.Ф. Вишнякова, А.И. Кочетов, В.П. Пархоменко и др.). Предпосылками творчества выступает наличие у личности способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся уникальностью, оригинальностью и новизной. Творчество может выступать как вид деятельности, так и ее продукт.

В нашем случае мы будем рассматривать *сотворчество*. Оно представляет собой, с одной стороны, плодотворное общение «учителя» и «ученика», а с другой – совместное преобразование действительности, более того, создание новой педагогической реальности, в результате которой происходит *творческое взаимообогащение* педагога и учащегося. Чем ярче проявляются творческие функции учащегося, тем продуктивнее процесс совместной деятельности [см. 4, с. 11-12].



Исходя из культурологического подхода к процессу воспитания, Н.Е. Щуркова определила основные черты совместной деятельности педагога и детей [6]. На наш взгляд, они характерны и для сотворчества и в этнокультуротворческой деятельности. Таковыми особенностями являются:

– экзистенциальная актуализация в сознании педагога и учащегося текущей совместной работы как момента собственного жизнетворчества, творения настоящего как предшественника будущего;

– осознание диалогического взаимодействия в особом – ценностном – измерении, когда и воспитатель, и воспитуемый рефлексируют процесс и результат сотворческой деятельности как ценностно содержательные. Активизация такой рефлексии происходит в диалоге;

– создание условий для свободного выбора каждому участнику совместной деятельности (выбор вида деятельности, право на выражение собственного отношения к ее процессу и результату, инициирование новых подходов и способов решения проблемы или задачи, фиксация шагов своего саморазвития);

– адекватный выбор форм работы, отвечающих характеру конструируемой педагогом креативной ситуации, а также возрастным и индивидуальными особенностям обучаемых. Заметим при этом, что через призму формы ребенок оценивает происходящее и вовлекается в творческий процесс;

Поскольку этнокультурное воспитание ориентировано на творческое развитие детей, то его эффективность должна быть определена *специально организованной сотворческой деятельностью* педагогов, воспитанников и их родителей. В этом случае важно организовать совместные творческие занятия, которые обеспечивают их продуктивное взаимодействие, способствующее общему творческому росту участников. Основными *этапами* организации таких занятий этнокультурного содержания могут стать:

1) *эмоциональное восприятие* материала (познавательные занятия, экскурсии, беседы, рассматривание иллюстраций и т.д.);

2) *осмысление воспринятого материала* (сбор информации, коллекционирование, классифицирование, описание и др.);

3) *воспроизведение в различных видах деятельности* (изобразительная деятельность, изготовление макетов, народные игры и др.);

4) *творческое применение и использование усвоенного материала* (игра-драматизация, презентация проектов, изготовление альбомов и т.п.) [см. 2, 37].

Все перечисленные формы работы направлены на творческое развитие и преобразование участников совместной деятельности.

При построении *системной модели сотворчества* на общей культурологической основе важно выделить составляющие сотворческой деятельности:

1) субъектный блок – определение участников взаимодействия и их ролей (функций) в моделируемой этнокультурной среде;

2) праксеологический блок – определение видов деятельностей, наиболее характерных для этнокультурной ситуации воспитания и обучения;

- 3) аксиологический блок – определение системы ценностных отношений, идеалов, норм, оценок и ценностных ориентаций субъектов, составляющих ценностное содержание конструируемой этнокультурной среды;
- 4) семиотико-коммуникативный блок – этнические выраженные естественные и вторичные знаковые системы, включая и предметное наполнение локального культурного пространства; определение моделей сотворческой коммуникации, навыков успешной коммуникации и правил коммуникативного поведения;
- 5) дидактический блок креативного характера – определение целевых приоритетов в воспитании и обучении на этнически окрашенном материале, задачестроение, отбор (совместная разработка) области средств и их применение в сотворческом, диалоговом взаимодействии.

Педагог создает условия для сотворчества, особое внимание уделяя форм совместной деятельности и поддержанию благоприятной эмоциональной обстановки. Данные блоки позволяют сделать такую систему максимально эффективной и добиться наиболее полной вовлеченности воспитанников в творческий процесс.

Важным условием этнокультурного сотворчества является *создание специальной предметно-развивающей среды* учреждения образования, *обогащенной элементами этнической культуры*. Такая среда должна носить признаки естественного пространства жизнедеятельности. Мы считаем, что наиболее приемлемой средой сотворчества между педагогами, воспитанниками и другими субъектами может стать специально организованное пространство образовательного учреждения («мини-музей», либо «островок» этнокультуры). Как отмечает доктор философских наук, профессор В.У. Позняков, «культурное пространство музея способно перенести свой креативный, творческий потенциал на посетителей, ...помочь сформироваться творческой личности или, по меньшей мере, раскрыть в человеке дремлющие творческие силы» [5, с.16].

Необходимо обратить внимание на такое качество музея, как диалогизм. Музей выступает в качестве «пространства отношений (предметов культуры, интерьера, идеи, смеслов и т.д.), как пространство образцов культуры и культуротворчества, объективно становится собеседником, партнером диалогических отношений с посетителем» [там же]. Музей предлагает тему, сюжет, идею, которые могут различно воздействовать на посетителя. Задача педагога заключается в создании такого этнокультурного пространства, которое смогло бы привлечь ребенка неповторимостью и оригинальностью, представленных в нем образцов культуры белорусов, пробудить желание принять активное участие в совместной культуротворческой деятельности – обеспечить творческое вхождение индивида в этнокультуру.

Развивающая среда, обогащенная элементами этнической культуры, поможет ребенку погрузиться в атмосферу жизни своего народа, представить и понять условия его существования. Организация такой среды требует от педагогов глубоких краеведческих знаний, приобрести которые возможно в процессе сотрудничества с городскими (сельскими) краеведческими музеями,

творческими коллективами и библиотеками. Кроме того, участие в моделировании этнокультурной среды сближает всех участников воспитательного процесса в едином – сотворческом - деле: организация «домашнего музея», сбор предметов быта, шитье национальной одежды, участие в беседах, экскурсиях, открытых занятиях, выставках народного творчества, народных праздниках.

Эффективными формами взаимодействия образовательных учреждений с семьей является гуманизация образования родителей воспитанников. Она предусматривает ознакомление родителей с современными подходами и методами воспитания, личностный рост родителей, повышение ответственности, развитие их творческой активности; вовлечение родителей в деятельность образовательного учреждения как активных соучастников педагогического процесса, носителей народной культуры, проведение совместных занятий и исследовательских игр, участие в педагогических чтениях. Сотворчество педагога, детей и их родителей можно оценить на *трёх уровнях взаимодействия*:

- 1) формирование предпосылок для совместной творческой деятельности (эмоциональных, когнитивных, дидактических, материальных и др.);
- 2) собственно творческая деятельность (определение целей, задач, ролей; дифференциация по видам, ожидаемые результаты и др.);
- 3) возрастающий объем продуктивной деятельности (инициатива, свободная импровизация, ассоциативные решения, создание аутентичного продукта, решение нестандартных задач, составление оригинальных авторских задач, высокий эмоциональный подъем).

Таким образом, сотворческая деятельность является эффективным средством этнокультурного воспитания. Необходимым условием успеха в налаживании культуротворческой совместной деятельности является активное использование традиций народной культуры, творческая преемственность ее наилучших образцов. Основными моментами в налаживании сотворчества в этнокультурном воспитании должны стать создание особого образовательного пространства этнокультурной направленности, которое поможет реализовать творческие идеи и замыслы участников воспитательного процесса; индивидуальный подход к воспитанникам; учет возрастных и психофизических возможностей детей; создание условий для дружеского общения детей друг с другом и своим педагогом.

#### Литература

1. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2008. – №8. – С. 44–53.
2. Захарова, Л.М. Этнопедагогические технологии в дошкольном образовании / Л.М. Захарова // Начальная школа: до и после. – 2009. – №2. – С. 35-37.
3. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь: постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 14 декабря 2006г., № 125. – Режим доступа: <http://www.adu.by/> – Дата доступа: 17.09.2008.

4. Никитина, Е.И. Сотворчество педагога и учащихся на занятиях художественным движением в системе дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.И. Никитина. – Москва, 2007. – Режим доступа: <http://www.art-education.ru/avtoreferaty/avtoreferat-nikitina.doc>. – Дата доступа: 30.03.2009.

5. Позняков, В.В. Культурное пространство музея / В.В. Позняков // Музей как креативное пространство культуры: сб. научн. ст. Междунар. научно-практ. конф., Минск, 11-14 окт. 2004 г. / под научн. ред. В.И. Прокопцов [и др.]. – Минск: Белпринт, 2005. – С. 9–20.

6. Щуркова, Н.Е. Новое воспитание / Н.Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.

**Н.Н. Захожая**  
**ЭФФЕКТИВНОЕ ОБЩЕНИЕ**  
**КАК ПРЕДПОСЫЛКА ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ**

*«Лидер прошлого был человеком, который знал, что и как сказать. Лидер будущего – человек, который знает, что и как спросить».*  
*Питер Друкер*

Качество жизни в третьем тысячелетии будет во многом зависеть от того, насколько успешно подрастающие поколения овладеют коммуникативными умениями, научатся оценивать прошлое и настоящее и извлекать из них уроки для будущего развития в меняющемся мире. В этих условиях чрезвычайно важной становится задача определения путей целенаправленного формирования *коммуникативной образовательной среды* нового типа.

Многочисленные социологические исследования убедительно демонстрируют, что взаимодействие современного школьника с окружающим миром происходит в условиях чрезвычайно насыщенного информационного поля, изменяющего привычный фон системы образования. Меняется восприятие ребенка, он живет в мире технологичных символов и знаков, в мире электронной культуры. Необходимо сориентировать школьника на жизнь в открытом информационном пространстве. Особый интерес в этой ситуации представляет теория диалога культур (ее развивали ученые М. Бахтин, В. Библер, Ю. Лотман, Б. Юсов). Только в творчестве, в *диалоге*, во взаимодействии человека и мира происходит развитие. В этой связи возникает необходимость разработки и апробации модели образовательной среды нового типа, обеспечивающей комфортные условия образования, формирование *коммуникативной компетенции* творческой личности. Этот процесс должен осуществляться одновременно с формированием высокого уровня информационной культуры как неотъемлемого компонента общекультурной подготовки учащихся.

Мировые тенденции развития общего среднего образования характеризуются переходом от традиционной репродуктивной модели школы к развивающей продуктивной модели, ориентированной на результат. Цель

среднего образования – формирование личности, которая способна получить глубокие знания, профессиональные навыки, свободно ориентироваться, самореализовываться, саморазвиваться и самостоятельно принимать правильные, нравственно-ответственные решения в условиях быстроменяющегося мира. Такая школа выпустит социализированную, поликультурную, интеллектуальную, физически здоровую личность, обладающую развитой эмоциональной сферой, познавательными потребностями, такими качествами, как компетентность, коммуникабельность, психологическая устойчивость.

Социализация в самом широком понимании - это процесс интеграции индивида в систему социального целого, процесс усвоения личностью норм, правил, ценностей, принятых в обществе, а также социальных ролей, выполняемых каждым в жизни. *Присвоение культурного опыта происходит в процессе общения и деятельности*, когда человек постепенно адаптируется к требованиям общества, усваивает многочисленные социальные роли, которые каждый выполняет в течение жизни (рис.1).

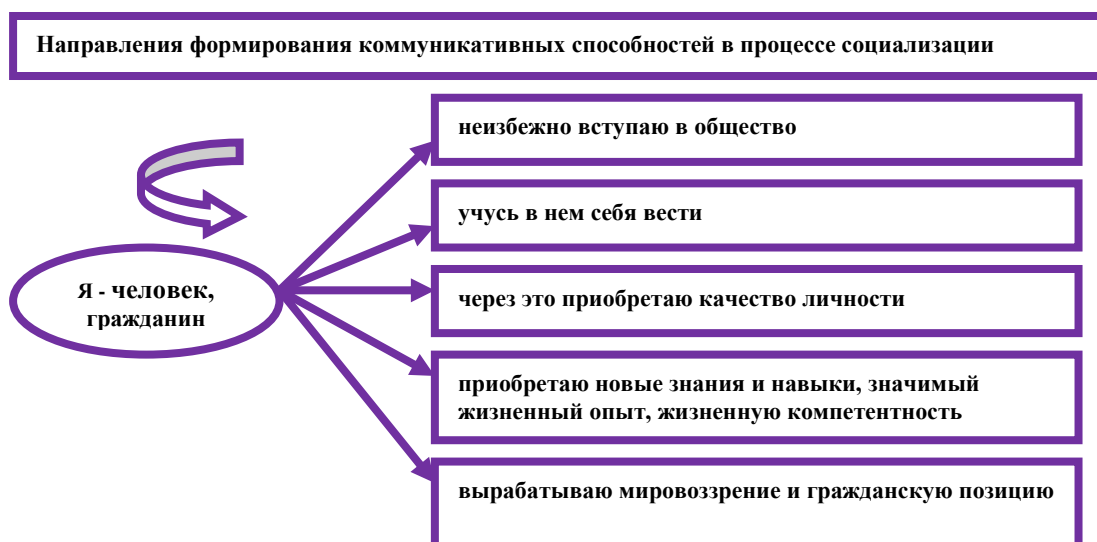


Рис. 1

Социализация как явление и функция общества носит противоречивый, сложный, разнонаправленный характер. Она осуществляется как целенаправленными, контролируруемыми действиями - через воспитание в семье, в школе, - так и посредством стихийных, спонтанных влияний со стороны разных социальных институтов и отдельных факторов. В ходе социализации личность адаптируется к выполнению своих социальных функций, поэтому социализацию называют «вторым, социокультурным рождением человека».

Перед педагогами возникает *проблема координации разнонаправленных факторов влияния и институтов* с тем, чтобы создать оптимальные условия для формирования творческой личности учащегося. Для этого школа должна не только проверять у учеников степень достижения ими заданных результатов, но и творческого отклонение от них. В качестве основного параметра оценки образовательных результатов учащихся важно выделить степень личностного образовательного приращения ученика, а не только соответствие минимальным стандартным требованиям. Творчество – это всегда выход за рамки, за границы,

это изменение существующих знаний, пониманий, норм, создание нового содержания, не включенного в программу усвоения (см. рис. 2).

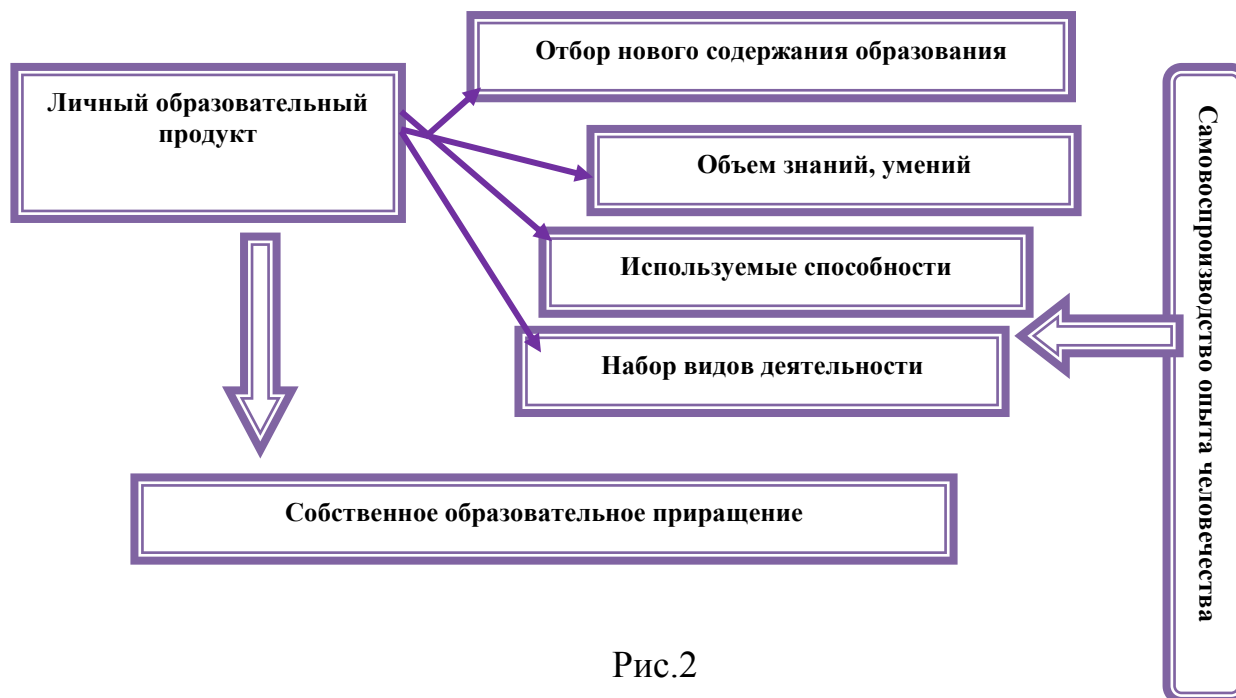


Рис.2

В этой связи сформулируем положения, способствующие, на наш взгляд, развитию творческих способностей учащихся и качественному усвоению ими традиционных образовательных стандартов:

1. Развитие способности целеполагания ученика включается в обязательные стандарты, подлежащие контролю и оцениванию. Индивидуальное целеполагание учащихся и соответствующая им деятельность в изучаемых областях занимает не менее 20% общего объема.
2. К обязательным видам деятельности ученика, планируемыми и контролируемым учителем, относятся: креативные, которые обеспечивают условия создания учеником творческого продукта; когнитивные, обеспечивающие процесс познания; методологические, позволяющие организовать образовательную деятельность ученика в двух предыдущих ее проявлениях – творчестве и познании.
3. Ранжирование учебного материала по предмету происходит следующим образом: метапредметные образовательные объекты – общепредметные образовательные объекты – частнопредметные образовательные объекты – объекты, выделенные учениками.
4. Индивидуальная образовательная деятельность и продукция ученика опережают внешне предлагаемый ему стандарт. Первично предъявление ученику реальных, а не идеальных объектов познания, которые он

изучает с помощью предложенной учителем технологии и получает личный образовательный результат.

5. Условием успешного образовательного процесса выступает непрерывная *рефлексивно-коммуникативная деятельность* учеников и учителей, осуществляемая в различных формах: на обычных уроках, в виде специальных рефлексивных занятий, в том числе и разновозрастных, во время защит творческих работ, на учительских и ученических семинарах и т.д.

### **Эффективное общение: советы на каждый день**

Люди похожи в одном: все имеют потребность в общении и совместной деятельности. Они могут выбирать тех людей, взгляды которых совпадают или не совпадают с их собственными взглядами, поведением, поступками и намерениями. Связь между людьми поддерживается в том случае, когда партнеры с пониманием относятся к мнению другого, не навязывая собственное. Однако, выстраивая коммуникации, ее участники могут столкнуться с недоразумениями из-за стиля общения. Например, в ситуации, когда человек во взаимодействии с другими выдвигает прежде всего собственные интересы и навязывает свои взгляды, игнорируя и даже подавляя индивидуальность другого человека. Барьеры в общении будут до тех пор, пока люди не будут иметь объективных знаний об особенностях индивидуального восприятия информации каждым человеком, носителем определенного социокультурного типа. Недоразумения между людьми может быть вызваны и такими факторами, как принадлежность к различным социальным группам, культурам; несхожесть характеров; неадекватная или недостаточная информация и др. При общении учитываются еще и такие факторы, как профессия, образование, интеллект, интересы, манеры и поведение, физическое и физиологическое состояние, вредные привычки, внешние проявления (стиль одежды), симпатия др. Необходимым условием является внимание друг к другу, стремление к взаимопониманию, поддержка инициативности и активности.

1. *Авторизация.* Это позволит вам действовать от своего имени.

2. *Самопредставление.* При общении большего доверия вызывают реальные люди. Поэтому лучше всего продумать информацию о себе – все, что интересно вам попробуйте представить так, чтобы это заинтересовало окружающих, необходимо продумать также стиль и манеру подачи информации (очень полезно знать среду, в которой хотите общаться).

3. *Продуманность.* Продумайте, что может стать новой, интересной для всех темой. Если вы уверены, что тема, которую вы хотите обсудить, актуальна и ранее она не обсуждалась, найдите наиболее подходящий способ ее обсуждения и подачи, а главное - возможность для себя продолжить пути обновления информации и передачи ее заинтересовавшимся этой проблематикой.

4. *Сформулированность и законченность.* Точно формулируйте мысль. Выберите для себя образец подачи материала, составьте собственный алгоритм воспроизведения предмета обсуждения.

5. *Адаптивность.* Создайте механизм обновления информации для

собственного развития и научитесь анализировать потребности в новой информации в своем круге общения.

6. *Внимательность*. Следите за активными темами.

7. *Технологичность*. Воспользуйтесь всеми доступными источниками получения новой информации – они ваши помощники.

8. *Компетентность*. Научитесь просить помощь у специалистов, людей авторитетных, разбирающихся в тех или иных вопросах.

Обучаясь, вы научитесь обучать.

**А.Э. Саликов**

## **СОЦИАЛЬНО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПРИНЦИПЫ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ**

В Республике Беларусь ведется последовательная и системная работа по социально-профилактической работе в вузах. Главные усилия в социально-профилактической работе учреждений образования направлены на защиту прав и интересов детей и учащейся молодежи, исключение случаев ненадлежащего обращения со стороны педагогов, родителей и социального окружения, предупреждение социального сиротства, противоправного поведения и употребления психоактивных веществ (ПАВ), формирование здорового образа жизни, а также своевременное выявление всех нуждающихся в тех или иных видах профессиональной помощи и ее оказание. Это закреплено в ряде нормативно-правовых документов. В настоящее время основные мероприятия по реализации молодежной политики осуществляются в соответствии с Республиканской программой «Молодежь Беларуси» на 2006 —2010 гг. Целью этой программы является развитие потенциала молодых граждан для их всесторонней самореализации через создание оптимальных социально-экономических, правовых и организационных условий. В рамках реализации Программы предполагается решение следующих задач: патриотическое воспитание молодых граждан, формирование у них правовой и политической культуры, мотивации к осознанному, ответственному и активному участию в общественной жизни страны; совершенствование позитивных молодежных инициатив, соответствующих идеологии и направлениям социально-экономического развития белорусского государства; формирование здорового образа жизни, укрепление здоровья молодежи; совершенствование системы социальной защиты молодежи и молодой семьи.

Основными *направлениями реализации* государственной молодежной политики в контексте усиления социально-профилактической работы являются: воспитание гражданина патриота; создание условий для активного и эффективного участия молодежи в социально-экономической жизни страны; пропаганда здорового образа жизни, предупреждение пьянства, наркомании, правонарушений, в том числе торговли людьми; развитие молодежного туризма, международное молодежное сотрудничество; информационное обеспечение системы работы с молодежью и др. [2, с. 6-7].

Концептуальные основы содержания воспитательной работы по культуре



безопасной жизнедеятельности, здорового образа жизни заложены в Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь (Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 14 декабря 2006 г. №125). В частности, в программе выделяются ряд ключевых положений:

- Культура безопасной жизнедеятельности характеризует степень усвоения обучающимися правил безопасного поведения в обществе, включает формирование норм и правил поведения в социальной и природной среде, неприятие несоблюдения правил безопасности.

- Условия воспитания культуры безопасной жизнедеятельности: сочетание различных форм, методов и средств организации безопасной жизнедеятельности обучающихся; организация межведомственного сотрудничества на республиканском, региональном и местном уровнях; педагогическая поддержка детских и молодежных общественных объединений, созданных для выполнения задач по предупреждению и ликвидации чрезвычайных ситуаций; практическая деятельность обучающихся по предупреждению чрезвычайных ситуаций.

- Содержание воспитательной работы по формированию здорового образа жизни направлено на усвоение обучающимися многогранности понятия «здоровье», восприятие его как общечеловеческой и личностной ценности; воспитание бережного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих; приобщение к занятиям в спортивных кружках и секциях; формирование культуры питания, труда и отдыха; предупреждение вредных зависимостей.

- Условия формирования здорового образа жизни: сотрудничество учреждений образования с семьей, учреждениями, подведомственными Министерством здравоохранения, спорта и туризма Республики Беларусь, другими заинтересованными организациями; формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни и его пропаганда; педагогический коллектив как эталон здорового образа жизни; внедрение здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательный процесс, противодействие распространению вредных зависимостей; систематические занятия обучающихся физической культурой, спортом и туризмом; организация воспитания в процессе оздоровительного отдыха [1].

*В основе профилактической работы с молодежью лежит комплекс принципов, методов и форм работы.* Опираясь на организационные принципы работы по предупреждению ВИЧ/СПИД [3, с. 14 — 16], рассмотрим принципы социально-профилактической работы применительно к системе высшего образования:

- *Принцип научности, объективности, достоверности.* Он предполагает опору на научные данные, достоверность информации, которая не должна содержать сенсационные предложения и гипотезы;

- *Принцип ценностного отношения* ориентирует организатора социально-профилактической работы на формирование у студенческой молодежи нормативных представлений о здоровом образе жизни, уважения к человеку, обществу, окружающей среде, на негативное отношение к наркотикам и психоактивным веществам;

- *Принцип доступности, учета возрастных и индивидуальных особенностей*

как адекватности профилактических мероприятий личности потребностям молодого человека. Он предусматривает, построение социально-профилактической работы с учетом психических и физиологических возможностей без интеллектуальных, физических и моральных перегрузок;

- *Принцип системности и последовательности* предполагает переход от решения одних задач к другим, преследующим цель создать систему профилактики, включающую комплекс конкретных мероприятий. Он реализуется в различных формах планирования, порядке изучения отдельных вопросов темы. Профилактические мероприятия не могут быть разовыми и проводиться от случая к случаю. Результативной профилактика становится лишь в том случае, если она приобретает организованный характер, а система информирования и обучения представляет собой последовательное и поэтапное действие в области информирования молодежи;

- *Принцип связи с жизнью* вытекает из единства теории и практики и предполагает подкрепление первой конкретными фактами. Создание единой системы профилактической работы предполагает тесные партнерские отношения семьи и учреждения образования, в котором обучается молодой человек;

- *Принцип целенаправленности* придает целеустремленность, сознательный и творческий характер социально-профилактической работе, позволяя преодолеть ее стихийность;

- *Принцип ответственности организаторов* содержит требования, направленные на то, чтобы работу с молодежью в области социально-профилактической работы осуществляли специалисты в данной области;

- *Принцип рационального сочетания* различных форм и методов работы предполагает широкое и разнообразное их использование при организации профилактических мероприятий. Многообразие существующих форм и методов учебно-воспитательной работы со студенческой молодежью может использоваться организаторами социально-профилактической работы в качестве практического инструментария.

- *Многоаспектность* как совокупность социальных, психологических и образовательных аспектов профилактической деятельности в образовательной среде.

- *Учет культурных и географических особенностей.* Эффективность социально-профилактической работы во многом зависит от конкретной социокультурной ситуации, традиций, религии, готовности аудитории к коммуникации, от молодежи и родителей, преподавателей и многих других факторов.

Рассмотрим подробнее содержание и основные направления организации социально-профилактической работы с молодежью в учреждениях образования Республики Беларусь на основании обобщения и анализа обширного фактографического материала отдела идеологической и воспитательной работы РИВШ.

*ДОВ вузах Беларуси организована системная работа по социальной поддержке социально незащищенных категорий студентов*, выявлению в студенческой среде лиц, которые по ряду причин составляют группу риска.

Создаются условия для получения ими необходимой помощи и поддержки. В рамках работы по социальной поддержке студенческой молодежи организована диагностика социально-незащищенной группы студентов путем проведения анкетирования, практикуются индивидуальные беседы со студентами 1-го курса, относящимися к лицам из числа детей, оставшихся без попечения родителей, организовываются и проводятся круглые столы (например, по теме «Социально-правовая защита учащейся молодежи» в Витебском государственном технологическом университете, «Опасные повороты судьбы» с представителями территориального центра защиты населения Заводского района г. Минска в БГЭУ), составляются памятки для детей-сирот, проводится постоянное информирование студентов на кураторских часах о государственной и социальной поддержке учащейся молодежи и её социально-правовой защите. Регулярно проходят анкетирования студентов с целью изучения их социального положения и общественной активности.

*Для повышения квалификации организовываются соответствующие курсы и семинары.* Например, в сентябре 2008 в Витебском государственном университете имени П.М. Машерова проведен семинар «Проблема межведомственного взаимодействия по оказанию помощи и сопровождению лиц, находящихся в кризисной ситуации» на базе территориального центра Первомайского района. Повышению качества социальной работы способствуют и собрания социально уязвимых студентов с участием ведущего специалиста комитета по труду, занятости и социальной защите, членов ректората со студентами, проживающими в общежитиях.

В ряде вузов студентам предоставляется возможность оздоровления в профсоюзных и университетских санаториях-профилакториях; организовывается льготное питание для студентов (например, в БГУИР), работает телефонной «Студенческой горячей линии».

*Важным направлением социально-профилактической работы является формирование здорового образа жизни и профилактика вредных привычек со студентами учебных заведений.* Одним из наиболее результативных методов является принцип «равный обучает равного». Например, в учреждении образования «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова» по такому принципу работает волонтерская организация «Рука помощи». В 2005 и 2006 гг. проекты «Инструктор-волонтер по формированию здорового образа жизни» и «Инструктор-волонтер по предотвращению торговли людьми» стали победителями конкурса молодежных инициатив, проводимого республиканским комитетом Белорусского Общества Красного Креста при поддержке Международной Федерации Обществ Красного Креста и Красного Полумесяца, Международного Комитета Красного Креста и Датского Красного Креста и выиграли гранты на их реализацию. В ходе реализации проектов проведены акции «Альтернатива сигарете», «Мы против СПИДа», изданы буклеты и плакаты, подготовлен видеофильм по пропаганде здорового образа жизни «Наше главное богатство». Проведено более 70 занятий-тренингов в университете и других учебных заведениях города, в которых приняло участие около 1000 человек.

*Формирование здорового образа жизни учащихся и студентов*

осуществляется через приобщение к массовым занятиям физкультурой и спортом в рамках общегосударственной политики в области физической культуры, спорта и туризма по привлечению учащихся к активным занятиям физической культурой и спортом, туризмом и краеведением. Здесь используются следующие формы: круглогодичные спартакиады по основным видам спорта, спортивные праздники, разнообразные мероприятия туристско-краеведческой направленности; массовые занятия физкультурой и спортом, при этом большая роль отводится детско-юношеским клубам физподготовки различной направленности, творческим коллективам студклуба и спортивных секций, товарищеским турнирам и др.

Реализуются крупные апробированные программы, проекты по формированию здорового образа жизни. Например, «Адаптация студентов 1 курса», «Социальная защита студентов, «Пятикурсник», «Здоровый образ жизни», «Нет наркотикам!», «Общежитие», «Досуг и отдых студентов». Большая работа по формированию здорового образа жизни проводится в белорусском государственном университете физической культуры. Приняты и реализуются программы по проблемам здоровья и здорового образа жизни студентов, а также профессорско-преподавательского состава: «Здоровье студентов», используются возможности вузовского Центра немедикомендозных технологий, «Жизнь без табака», «Жизнь без алкоголя», «Жизнь без наркотиков» и др. Силами студенческого актива проводятся организационно-практические мероприятия по созданию и руководству «Школ здоровья» в детских дошкольных учреждениях. Проводятся широкомасштабные праздники «Мама, папа, я - спортивная семья», «Спорт без границ», «Учись быть здоровым».

В вузах РБ активно реализуется программа по предупреждению пьянства. В её рамках организуются встречи студентов, проживающих в общежитии с участковыми инспекторами университетов. Ведется совместная с Администрациями районов координационная работа по вопросу предупреждения пьянства и алкоголизма. Проходят Индивидуально-профилактические беседы педагогических работников общежитий со студентами на темы: «К чему приводит злоупотребление пивом»; «Принципы здорового питания» и др; ведется работа по обеспечению кураторов учебных групп, воспитателей студгородка методическими материалами: «Пьянство. Алкоголизм»; организовываются тематические проекты по противодействию пивного алкоголизма среди молодежи и др.

В рамках реализации программы борьбы против табака проводятся ознакомление студентов, проживающих в общежитиях университетов с приказами «Об объявлении университета и прилегающей к нему территории зоной свободной от курения», индивидуально-профилактические беседы педагогических работников общежитий со студентами на темы: «Хочешь жить – бросай курить», «Охрана жизни и здоровья», “Лучше не начинать”, проходят заседания комиссии по борьбе с курением.

В ряде высших учебных заведений создаются комиссии по профилактике правонарушений и пьянства и добровольные студенческие дружины. В частности в УО «Витебский государственный ордена Дружбы народа медицинский университет» такая комиссия пропагандирует здоровый образ жизни среди студентов, осуществляет рейды по общежитиям, проводит индивидуальную

работу со студентами, требующими особого внимания. Работа добровольной дружины направлена на профилактику правонарушений в корпусах и общежитиях университета, организацию охраны общественного порядка на территории университета, соблюдение правил внутреннего распорядка, правил проживания в общежитиях. Работают специализированные советы по профилактике нарушений Правил внутреннего распорядка в студенческих общежитиях (БГУ), Комиссии по профилактике нарушений Правил внутреннего распорядка (БГУИР). Для повышения эффективности работы добровольных студенческих дружин в ряде университетов налажено тесное взаимодействие с городскими РОВД. Например, учеба дружинников БНТУ на базе академии МВД, дежурство членов Молодежной добровольной дружины университета совместно с патрульно-постовой службой Ленинского РОВД г. Могилева и др. Для популяризации работы добровольных молодежных дружин создаются аудио- и видеоматериалы об их деятельности. Проводятся городские смотры-конкурсы среди добровольных дружин учреждений (смотр-конкурс среди членов добровольных дружин учреждений образования г. Витебска).

*Особое значение в рамках социально-профилактической работы приобретает правовое воспитание студенческой молодежи.* В рамках этого направления проводятся информационные встречи с представителями МВД Республики Беларусь по профилактике правонарушений на темы: «Профилактика краж», «Правила поведения в общественных местах», «Меры, применяемые правоохранительными органами по искоренению пьянства, курения и других негативных явлений в молодежной среде», беседы «Жить и учиться без правонарушений» для студентов-первокурсников, проживающих в общежитии. Проходят информационно-профилактические акции по вопросам социальной защиты студенческой молодежи. Так, в целях профилактики правонарушений среди студентов отделом воспитательной работы с молодежью совместно с руководящим составом МВД РБ в УО «БГТУ» был проведен трехдневный семинар для студентов и кураторов групп «Противоправное поведение в студенческой среде и его профилактика», разработаны информационно-методические материалы в помощь кураторам и преподавателям «Актуальные проблемы по предотвращению торговли людьми», «Программа по профилактике правонарушений на 2006-2010 гг.». Организуется обучение учащихся правилам и культуре поведения в учреждениях образования по принципу «не подвергай опасности себя и окружающих тебя людей».

Важной составляющей социально-профилактической работы является *организация выставок научно-методической литературы и педагогического опыта.* В частности в УО «БГТУ» кураторы и студенты университета приняли участие в IX республиканской выставки научно-методической литературы и педагогического опыта «Развитие физической культуры и спорта, формирование здорового образа жизни учащихся и студентов в условиях реформирования системы образования». В Государственном учреждении образования «Академия последипломного образования» в 2008 состоялась ежегодная XI республиканская выставка научно-методической литературы и педагогического опыта на тему: «Нравственно-правовое и семейное воспитание, профилактика противоправного

поведения учащейся молодежи»).

Во всех учреждениях образования проводятся *кураторские и информационные часы*, обязательным условием которых является интерактивность (привлечение известных общественных деятелей, государственных органов, специалистов различных сфер деятельности). Учебные занятия нередко проходят в спецучреждениях с использованием видеозаписей видеофильмов, проводится в форме деловых игр, дискуссий, аукционов, обзоров литературы и СМИ и т.д. Организаторы стремятся к «подвести» участников к самостоятельному принятию решения или формированию мнения по проблеме. Профилактический эффект при этом достигается за счёт регулярности. Организована и системная работа в общежитиях. Кураторы закрепляются за каждой комнатой в общежитиях. В общежитиях регулярно проводятся вечера отдыха, тематические вечера, беседы, встречи; создаются условия для просмотра телепрограмм, функционируют читальные залы, спортивные комнаты, комнаты отдыха, тренажерные залы. Для поддержания правопорядка функционируют добровольные территориальные дружины. Для оптимизации социально-профилактической работы разрабатываются и реализуются соответствующие программы. В частности в УО «Витебский государственный ордена Дружбы народа медицинский университет» реализуется комплексная программа «Общежитие».

*В вузах республики ведется системная информационная работа.* Организуются информационные кабинеты при кафедрах социально-гуманитарных наук и общественного здоровья и здравоохранения; проводятся единые дни информирования; проводятся информационные и кураторские часы; создаются пресс-центры для своевременного информирования студентов; выпускаются многотиражные газеты; функционирует университетское радио и др. Например, в БГАТУ В 2005 году создан студенческий информационный центр (СИЦ) «Пульс студента», странички «Пульс студента» в университетской газете «Агроинженер», «Радио БГАТУ», сетевой газеты «Пульс РМ», студенческой газеты «БГАТУ сегодня». Проведены акции «Студент БГАТУ за чистоту», «Мусор ОРР», разработан проект «Будущее без СПИДа» для участия в тендере на лучшую идею проведения кампании в рамках Программы развития ООН в Республике Беларусь. Использование популярных средств массовой коммуникации и системы Интернет в профилактических целях, организация вузовского радио-телецентра, издание студенческих газет и создание молодежных программ; проведение конкурсов на лучшие публикации и репортажи, подготовленные студентами по проблемам профилактики. Большой профилактический эффект имеет *проектная деятельность*. Она включает разработку информационных материалов студентов творческих учебных заведений в области профилактики (фильмы, макеты, брошюры, плакаты, сценарные разработки и др.), которые востребованы как обучающий материал и как рекламный продукт.

*С социально-профилактической целью работают студенческие социально-психологические службы.* В круг их обязанностей входит мониторинг состояния здоровья студентов; консультирование, психологическая помощь; реализация оздоровительных программ совместно с другими отделами и факультетами вызов; организация образовательного процесса на валеологической основе; разработка

образовательных программ, направленных на сохранение здоровья обучающихся, их мотивацию к здоровому образу жизни и др. Деятельность психологических служб регулируется «Положением о социально-педагогической и психологической службе учреждения образования» (постановление Министерства образования Республики Беларусь от 27.04.06 № 42). Положение определяет цели, задачи и функции службы, категории лиц, нуждающихся в социально-педагогическом и психологическом сопровождении, организационные основы работы специалистов службы, их взаимодействие с заинтересованными ведомствами. В рамках работы студенческих социально-психологических служб в ряде учреждений образования педагогами-психологами проводятся тренинги общения и адаптации студентов-первокурсников к новым условиям жизни. Проводятся адаптационные мероприятия для студентов 1 курса, лекции и круглые столы психологов в общежитиях университетов на темы: «Как избежать конфликта», «Выход есть всегда» и др.; организовываются психологические гостиные на тему: «Эффективное межличностное взаимодействие»; проводится психологическая диагностика «Мотив выбора профессии», «Уровень тревожности» со студентами 1-х курсов университета, психологические тренинги по адаптации студентов первокурсников к учебной деятельности, социализации в коллективе, организуются психологический тренинг среди студентов с целью профилактики суицида. Специалистами СППС организуют и проводят семинары и тематические круглые столы для кураторов учебных групп с участием врачей психиатров. В БГПУ им. М. Танка регулярно проходят семинары-практикумы для педагогических работников студенческого городка на тему: «Помощь студентам 1 курса в адаптации к условиям обучения в вузе», тематическая встреча студентов со специалистами СПЦ с целью информирования о направлениях работы социально-психологического центра БГПУ. Фактографической базой работы социально-психологических служб является анкетирование и мониторинг в рамках исследований «Социально-психологический портрет первокурсника», «Адаптация первокурсника» и др. Целями такой работы является выявление опыта прежней общественной деятельности, интересов, склонностей, ориентаций, изучение процесса адаптации учащихся нового набора. Так, в Минском государственном высшем авиационном колледже проводят диагностические исследования первокурсников на предмет склонности к отклоняющемуся поведению (опросник СОП) и диагностика типа актуализации личности (опросник Шмишека). В ряде вузов организованы индивидуальные консультации студентов-первокурсников и их родителей с целью оказания информационной, социальной и психологической поддержки.

Важное социально-профилактическое значение имеет *приобщение к активным формам досуга и культурно-досуговой деятельности учащихся и студентов* (художественная самодеятельность, клубы по интересам, кружки, секции и др.). В УО «Витебский государственный ордена Дружбы народа медицинский университет» такая работа охватывает более 400 человек. С целью популяризации здорового образа жизни среди студентов, белорусской культуры на факультете народной культуры в БГПУ им. М.Танка проводится праздник фольклора и спорта «Беларусиада», который способствует возрождению традиций

и обычаев белорусского народа. Оптимальными организационными формами культурно-досуговой деятельности учащихся и студентов являются активные формы, в основе которых инициатива и практическое участие каждого обучающегося: творческие клубы, кружки и студии; волонтерские акции; дни милосердия, здоровья, спорта и туризма; различные аукционы, ярмарки – интеллектуальные, идей, мнений, потребностей; образовательные мини-проекты, часы информирования и общения; самопрезентации; праздники, вечера, дискотеки, конкурсы, концерты, игры и состязания; встречи с известными соотечественниками, с творческими людьми, организация культпоходов в театры, музеи, проведение встреч с ветеранами, знакомство с культурными центрами, историческими местами и др. При планировании работы педагоги могут ориентироваться на следующие даты: 1 марта – Всемирный день борьбы с наркоманией и наркобизнесом; 7 апреля – Всемирный день здоровья; третье воскресенье мая – Всемирный день памяти умерших от СПИДа; 31 мая – Всемирный день без табака; 1 декабря – Всемирный день профилактики СПИД. В то же время необходимо, чтобы воспитательная среда была несовместима с употреблением наркотических и психотропных веществ: дискотеки, походы и другие мероприятия должны исключать возможность их употребления.

Значительный вклад в социально-профилактическую работу вносит *профсоюзный комитет студентов*. В его функции входит решение бытовых проблем, организация досуга, оздоровительная работа, социальная поддержка малообеспеченных, расселение студентов в общежития и др.

Важное значение в формировании духовных ценностей имеет *сотрудничество Министерства образования РБ с Православной церковью* в формате встреч со священнослужителями; бесед, направленных на психологическую поддержку студентов; размещения на университетских сайтах материалов, касающихся взаимодействия учреждений образования и Православной церковью. Такая работа ведется, например, в БГУИР (на сайте БГУИР в разделе «Идеологическая работа» (рубрика «кураторский час») информационных материалов: «Экскурсии по местам размещения православных святых Беларуси», «Роль религиозных ценностей», «О религиозных организациях г. Минска») и др.

Таким образом, социально-профилактическая работа с молодежью в вузах Республики Беларусь на современном этапе представляет собой целостную, внутренне взаимосвязанную систему. В качестве структурных составляющих этой системы выделяются следующие:

*Системная работа по социальной защите студентов*. В первую очередь она направлена на индивидуальную работу с категорией социально-незащищённых студентов, которая включает: подготовку документов на выплаты пенсий и пособий, психолого-педагогическую помощь студентам-сиротам, диагностику социально-незащищённых групп студентов, индивидуальную работу со студентами из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Составляются памятки, проводятся анкетирования, предоставляется возможность оздоровления в профсоюзных и университетских санаториях-профилакториях, организовывается льготное питание и др.

*Формирование здорового образа жизни*: расширение информационно-



образовательной и пропагандистской деятельности по формированию здорового образа жизни; профилактика и предупреждение заболеваний связанных с психофизиологической зависимостью; встреча студентов со специалистами медиками; индивидуально-профилактические беседы; оптимизация системы мониторинга состояния здоровья молодежи; включение в образовательный процесс новых видов психологической и медико-социальной помощи в рамках социально-психологических служб; совершенствование физического воспитания молодежи; повышение уровня физкультурно-оздоровительной и профилактической работы; активизация работы по реализации крупных апробированных программ и проектов по формированию здорового образа жизни, по предупреждению пьянства и борьбы против табака; проведение научно-практических конференций, семинаров, диспутов и конкурсов по социально-профилактической тематике; проведение физкультурно-оздоровительных мероприятий по массовым видам физкультуры, спорта и туризма; развитие молодежного туризма; обеспечение кураторов учебных групп, воспитателей студгородков тематическими методическими материалами.

*Правовое воспитание студенческой молодежи:* проводятся информационные встречи с представителями МВД Республики Беларусь; проходят информационно-профилактические акции, координационные мероприятия с УВД, статистические сверки по правонарушениям среди студенческой молодежи университетов и др.

Важной составляющей социально-профилактической работы сегодня являются: кураторская работа; организация выставок научно-методической литературы и педагогического опыта; системная информационная работа; деятельность психологических служб; создание комиссий по профилактике правонарушений и пьянства и добровольные студенческие дружины; организация свободного времени студентов и приобщение учащейся молодежи к активным формам досуга и культурно-досуговой деятельности и др. Важную роль в формировании духовных ценностей имеет сотрудничество Министерства образования РБ с Православной церковью.

#### Литература

1. Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь: Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 14 декабря 2006 г. №125 // ОО БРСМ [электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.brsm.by/ru/youth\\_infoline/zakon/289698246/vospit](http://www.brsm.by/ru/youth_infoline/zakon/289698246/vospit). –Дата доступа: 2.08.09.
2. Молодежь Беларуси: Республиканская программа на 2006–2010 годы, указ Президента Республики Беларусь, 4 апр. 2006 года № 200 // Молодежь Беларуси: сборник нормативных документов / Министерство образования Республики Беларусь.– Минск: Тонпик, 2006. – 48 с.
3. Организация работы по предупреждению ВИЧ/СПИД: практическое руководство для социальных педагогов, классных руководителей, воспитателей / [авторы-составители: В.М. Быкова и др.]. – Минск: Информационно-вычислительный центр Министерства финансов Республики Беларусь, 2005. – 72 с.



## **Педагог как субъект сотворческой деятельности** (вместо заключения)

Потребность в творческой индивидуальности высока как никогда. Инновационное развитие страны формирует запрос на творческую личность, оптимально и умело сочетающую в себе как продуктивные, так и репродуктивные виды деятельности. Велика в этом отношении миссия педагога. Раскрыть творческие возможности «ученика» и развить их в личностно и социально значимом применении – благородная миссия «учителя», где бы он не работал: в группе дошкольного учреждения, в классном кабинете школы, колледжа, в студенческой аудитории вуза или же в профессиональном общении в системе повышения квалификации.

Потребность в творчестве, очевидно, заложена на природном уровне. Она выступает как необходимая предпосылка выживания человека. Однако, будучи удовлетворенной в социокультурной сфере, эта потребность может возвысить индивида до субъекта творчества. Педагогическое творчество всегда сотворчество. Оно обращено не только вовне, но и на самого субъекта. Творя вокруг себя культурную среду, педагог развивается и сам. В таком субъективно-объективном синтезе педагогическая деятельность обретает характер сотворчества.

Творчество диалогично. Уже выбирая методы и формы воспитательной работы, педагог с необходимостью учитывает особенности учащихся, примеривая к ним арсенал педагогических средств. Оно позволяет объединить творческие потенциалы и практические умения в едином благородном усилии: духовное, интеллектуальное и физическое влияние личности. Сотрудничество объективно выступает первейшим условием продуктивного решения проблем и индивидуального роста. Исходя из диалогичности творчества, составители и авторы сборника постоянно подчеркивают: только в совместной сотворческой деятельности возможно творческое развитие и педагога, и воспитанника.

Педагогическая работа – это не есть работа в принятом значении слова, т.е. как нечто делаемое за определенный промежуток времени. Неповторимое своеобразие педагогической профессии состоит в том, что Учитель не может не быть творческой личностью, ибо он постоянно пребывает в состоянии «ответности» на ожидания, «вопрошания» Ученика. Находясь в образовательной ситуации, будь то лекция, урок или коллективное творческое дело, педагог постоянно пребывает в ситуации диалога. Это очень тонкое и эффективное средство творческого развития. Диалог позволяет сформировать именно ту ситуацию, когда, как писал Гегель, молния индивидуальности ударяет в косную массу и рождает ответное желание ответить, участвовать, выразить и реализовать себя в общем деле.

Творческий диалог – это возможность самоутверждения. Но не за счет другого, в условиях творческого поиска, когда твой результат есть часть общего результата, когда вклад в общее дело признан и имеет не только индивидуальную значимость, но и социальную. Ты, участник сотворческого, процесса утверждаешь себя в различных качествах. Как неповторимая индивидуальность ты имеешь возможность засвидетельствовать свою неповторимость в совместном поиске, не теряя своей самости. Сотворческая деятельности сродни «Танцу» А. Матисса. Все

захвачены стихией движения. Но в этом движении каждый, внешне растворяясь в движении, сохраняет неповторимость своего переживания этого мгновения движения. Общее, стертое выражение лиц может быть, но никогда не бывает общего выражения души, внутреннего мира человека - личности.

Читатель перевернул последнюю страницу книги и, возможно, задался вопросом о том, как можно применить на практике теоретические положения и практический опыт работы с молодежью, да и не только с молодыми людьми. Нам представляется, что сфера применения теоретических положений и практических рекомендаций достаточно широка и разнообразна. Не будет, очевидно преувеличением, если скажем, что практически все мы прямо или опосредованно участвуем в какой-либо педагогически содержательной деятельности. Именно в плане практического использования материалов сборника позволим себе сформулировать несколько рекомендаций.

Можно конечно, следуя за содержанием конкретной статьи, почти буквально использовать описываемый метод в воспитательной ситуации. Однако в этом случае возможности материалов будут раскрыты далеко не полностью. Задача составителей и участников сборника состоит в том, чтобы помочь читателю сформировать или углубить методологически содержательное мышление, позволяющее работать со сложными образовательными объектами и успешно решать проблемы воспитания.

Каким же образом можно *структурировать* диалогический характер сотворческой деятельности в процессе воспитания? Выделим здесь несколько минимально достаточных составляющих.

**Область проблемы.** Для возникновения диалога необходим ряд условий. Прежде всего наличие проблемы – познавательного затруднения, препятствия, противоречия, которое необходимо разрешить. В практико-педагогическом отношении важно, чтобы проблема отвечала ряду критериев. Она должна быть значима для учащихся. Значимость может быть инструментальной (на примере решения проблемы научиться решать сходные проблемы). Экзистенциальная значимость затрагивает смысложизненные мотивы учащегося. Он помещает ее в поле жизненного выбора как момента жизнетворчества. Значимость проблемы бывает и в пределах изучаемого предмета. В этом случае ее решение способствует усвоению нормативного учебного материала. На материале конкретной проблемы студенты учатся работать с проблемой как познавательной неопределенностью, как препятствием или противоречием на пути к цели. Нам представляется, что в современном образовательном процессе исключительно важно, чтобы проблема выходила за рамки предмета программного изучения и таким образом обретала свою значимость как методологического и методического инструмента решения проблемы как таковой.

Определение проблемы представляет собой творческую деятельность, в процессе которой актуализируется и используется познавательный материал. «Конструктивным материалом» могут быть творческие дела или так называемые воспитательные мероприятия, анализируемые по ряду признаков: цел и задачи, участники, форма проведения, содержание, методы организации, информационное и иное обеспечение, место и время проведения, динамика мероприятия.

Специальный анализ поможет определить проблемные ситуации, узкие места, которые можно было предупредить или же разрешить с наименьшими потерями и наибольшими приобретениями.

При конструировании проблемы как средства развития важно исходить из целевых приоритетов воспитания и обучения, т.е. проблема должна отвечать потребностям развития учащихся. Что же может служить конструктивным материалом для формирования проблемы? Прежде всего необходимо определить ту область, в которой может находиться проблема. Если, например, страдает общественная активность студентов, то проблема находится в формах и методах воспитательной работы. Их нужно изменять, совершенствовать. Например, более широко внедрять активные, творческие формы. Выявление проблемы можно организовать в диалогическом сотрудничестве по принципу: «что бы вы хотели и что для этого нужно?». Следовательно, проблемная ситуация – это ситуация вопрошания. Ее диалогический характер состоит в том, что она активизирует участие каждого в сотворческом коллективном деле, ставя его перед необходимостью самостоятельного выбора и решения возникшей проблемы.

Попутно обратим внимание на следующее. Педагогу важно обратить внимание на культуру высказывания учащегося. Оно должно отвечать ряду требований: соответствовать коммуникативной ситуации, отвечать языковой норме, по содержанию носить характер вклада в поиск ответа на вопрос или в анализ проблемной ситуации. Важно при этом побуждать каждого учащегося к осознанию не только факта самого участия, но и к активной саморефлексии, осознанию шага собственного развития.

**Область содержания.** Оно также должно быть значимым для студента и проистекать из потребностей, интересов, целей учащихся. Проблема состоит в том, чтобы мотивационные структуры переложить на язык интересных дел. А для этого необходимо выявить интересы учащихся (например, при помощи анкетирования). Педагогу важно показать общественную и личностную значимость содержания творческого дела и участия в нем. Нужно избегать ситуаций, когда из-за плохой подготовленности и несоответствия интересам учащихся так называемое мероприятие объективно выступает как разрушительное, т.е. способствует усвоению отрицательного социального опыта.

**Область формы.** Авторы сборника в своих статьях развивают мысль о необходимости расширения спектра активных форм воспитательной работы, в которой сами учащиеся выступают в качестве организаторов и активных участников важного коллективного дела. Все начинается с выработки цели и постановки задач: «для чего это нужно сделать и как это можно сделать?». К процессу целеполагания и задачестроения необходимо привлечь как можно более широкое количество учащихся. Это поможет в будущем предупредить иждивенческие настроения, позицию стороннего наблюдателя (дескать, «вы придумали, вы и делайте это»).

Использование идей и положений, с которыми выступили авторы статей, возможно при условии напряженной творческой работы. Педагогу важно ответить на существенный вопрос: при каких условиях теоретические положения, методы и описанный практический опыт могут найти применение в условиях его

профессиональной деятельности в конкретном образовательном учреждении? При организации воспитательной ситуации необходимо организовать свою деятельность таким образом, чтобы получить конкретный результат: определить место и функциональное назначение данного метода в структуре воспитательной работы; сформировать педагогически целесообразную систему педагогических воздействий на учащихся; соотнести свои возможности с их ожиданиями.

Перед тем, как приступить к осмыслению конкретной воспитательной формы взаимодействия с учащимися, педагогу важно осуществить процедуру понимания собственной творческой позиции в ситуации самоанализа. Самоидентификации в качестве субъекта воспитания представляет существенный момент его профессионального роста. Важно осознать, что наилучшим учебником для нас является умело обработанный и отрефлексированный личный опыт неудач и достижений. Поэтому необходимо артикулировать в своем сознании ряд важнейших моментов, а именно:

- какие цели собственного профессионального развития я, педагог, ставлю перед собой?

- с какими трудностями (проблемами, противоречиями) я сталкиваюсь чаще всего (затрудняюсь поставить цель и наметить адекватные задачи; не могу системно проанализировать состояние дел и спроектировать процесс его улучшения и т.д.)?

- как я решаю противоречия? Какие есть достижения в моем опыте? Каковы факторы успешности (контакт с учащимися, развитая система самоуправления, хорошо скоординированная работа в группе с содержанием воспитания с воспитательной работой на более высоких уровнях образовательного учреждения (факультет, университет) и др.)?

- к чему я должен стремиться? Какие задачи мне нужно решить?

- как взаимосвязаны цели и задачи моего личностно-профессионального развития с конкретной формой воспитательной работы?

Такая предварительная рефлексия поможет педагогу соотнести фрагмент воспитательной работы с перспективами собственного творческого роста.

Итак, каким же образом использовать конкретную форму воспитательного взаимодействия с учащимися с тем, чтобы на ее материале сделать поступательный шаг по пути собственного творческого развития как специалиста? Сформулируем основные позиции.

1. Из многообразия собственного опыта выделите те формы, которые у вас получаются лучше других. При этом важно определить *границы выделяемого объекта анализа*: субъектные (каков круг участников воспитательного взаимодействия?); содержательные (какое содержание транслируется в процессе воспитательной работы?); организационные (какая форма организации воспитательного воздействия наиболее удачна?); пространственные (в каком культурном пространстве осуществляется воспитательный процесс?); темпоральные (каковы временные пределы и динамические характеристики воспитательной деятельности в данной форме?); методические (какие приемы были наиболее предпочтительны и результативны?).

2. Определите особенности, своеобразие данной формы воспитательной

работы. Например: преодоление трудностей взаимопонимания, выработка совместного решения, коллективное обсуждение проблемы и поиск решения, активизация творческого потенциала членов группы для проведения коллективного творческого дела, возросшая роль органов самоуправления и др.

3. Используйте анализ для более четкого формулирования цели на будущее (для подготовки нового воспитательного мероприятия). Например: сформировать педагогические условия, способствующие выявлению творческих подходов учащихся к решению проблемы (или для: достижения более высокого уровня взаимопонимания учащихся; повышения уровня результативности обсуждения проблемы; выявления потребностей, интересов и индивидуальных целей учащихся; приобщения к общественно значимой деятельности отдельных учащихся; поиска совместных творческих дел для укрепления коллектива и т.д.).

4. Обратитесь вновь к прежнему опыту использования конкретной формы воспитательной работы. На основе такого анализа поставьте вопрос: как бы вы теперь по-новому провели данное мероприятие? Отвечая на вопрос, сгруппируйте мысли по основным компонентам опыта воспитательной работы в рамках данной формы (подготовительный этап; области содержания, организации участников, текущих «малых» форм, педагогических приемов, методов, основных видов деятельности, пространственно-темпоральных характеристик и др.).

5. Зафиксируйте те позиции, по которым возможны улучшения. Например: в области содержания желательно предложить материал, отвечающий потребностям и интересам учащихся; в области субъектов следует диверсифицировать роли или функции с тем, чтобы привлечь каждого в соответствии с его возможностями (способностями); оптимизировать ритм воспитательной работы в данной форме (чередование содержательных этапов, включение элементов событийности и др.); в области оформления больше внимания уделить качественным характеристикам материалов (выразительность, содержательность, близость к особенностям образовательного учреждения и др.).

6. По каким параметрам вы будете определять качество полученного результата? Весьма желательно основываться на принципах целостности и единства воспитательного процесса в данной форме. Исходя из них можно определить следующие критерии: системность данной формы воспитания; повышенная творческая активность учащихся в решении проблем; позитивные изменения в уровне их воспитанности; владение видами деятельности и приобретение положительного социального опыта (взаимоуважения, опыта совместных действий, анализа социокультурных ситуаций и т.п.); адекватность структурных элементов нормативным документам, государственным программам; профессиональный рост педагога (можно определить по признаку компетенций) и др.

7. Разработайте новую модель скорректированной воспитательной формы для ее дальнейшего использования. Попытайтесь при этом обновить и ее содержательное наполнение.

8. Отрефлексируйте анализ данной формы воспитательной работы и поиск путей ее совершенствования. Попытайтесь при этом представить или обобщить собственный опыт в форме статьи. Придерживайтесь при этом

следующего примерного плана: 1) определите тему; 2) четко представьте, что вы намереваетесь получить, описав собственный опыт, а также адресата, которому вы будете его представлять (читатель журнала, члены методического объединения, выступление перед участниками семинара, конференции); 3) запишите основные положения и распределите их в логической последовательности; 4) расширьте содержание тезисов, обогатите их за счет новых мыслей, фактов, примеров и другого конкретного материала; 5) корректно используйте источники (цитирование, оформление ссылок и др.); 6) вновь прочитайте текст и внесите необходимые дополнения, исправления.

Предлагая читателю новый выпуск сборника «Сотворчество в воспитании», авторы отнюдь не абсолютизируют свои позиции, не считают их «истиной в последней инстанции». Важно, чтобы педагог, непосредственно причастный к воспитанию, работает ли он в школе, входит ли в студенческую группу как куратор, управляет ли он в каком-то качестве деятельностью образовательного учреждения, всегда ощущал себя уникальной творческой индивидуальностью, осознающей свою миссию в деле, которому он служит.

*В.В. Позняков*



## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алексеева Е.А. – доцент кафедры философии Института подготовки научных кадров НАН Беларуси, кандидат философских наук.

Бараева Е.И. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы.

Гасова О.В. – аспирантка кафедры педагогики и философии образования Академии последипломного образования.

Глинский А.А. - декан факультета руководящих работников и специалистов образования высшего звена ГУО «Академия последипломного образования», кандидат педагогических наук, доцент.

Гусев Ю.А. – профессор кафедры философии Института подготовки научных кадров НАН Беларуси, доктор философских наук.

Дементьева Т.В. - старший преподаватель кафедры молодежной политики Республиканского института высшей школы. Денисюк Н.В. - аспирант кафедры содержания и методов воспитания Академии последипломного образования.

Захожая Н.Н. - старший преподаватель кафедры содержания и методов воспитания Академии последипломного образования.

Кожуховская Л.С. – заведующая кафедрой молодежной политики Республиканского института высшей школы, кандидат культурологии, доцент.

Кохновская Е.В. - аспирант кафедры педагогики и философии образования Академии последипломного образования.

Макоско В.В. - старший преподаватель кафедры молодежной политики Республиканского института высшей школы.

Наумчик В.Н. - заведующий кафедрой естествознания Института непрерывного образования Белорусского государственного университета, доктор педагогических наук, профессор.

Ойстрах-Демидова Т.Л. - доцент кафедры культурологи и международного туризма Минского государственного лингвистического университета, кандидат культурологии.

Позняков В.В. – профессор кафедры молодежной политики Республиканского института высшей школы, доктор философских наук.

Рукавишникова И.Д. - ассистент кафедры информатики Минского государственного высшего радиотехнического колледжа, стажер кафедры молодежной политики

Саликов А.Э. - старший преподаватель кафедры молодежной политики Республиканского института высшей школы.

Старжинский В.П. – профессор кафедры философии Белорусского государственного технического университета, доктор философских наук.

Тугова Т.М. – профессор кафедры философии Института подготовки научных кадров НАН Беларуси, доктор философских наук.

Шумская И. М. - доцент кафедры менеджмента социокультурной сферы Белорусского государственного университета культуры и искусств, кандидат культурологии.

