



РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова»

**РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО
ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ:
ПРОБЛЕМЫ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА**

Монография

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2021

УДК 08
ББК 94.3
Р31

Проект ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный
университет им. Б.Б. Городовикова»
«Межкафедральное сетевое взаимодействие»

Редакционная коллегия:
А.Б. Панькин (председатель),
Г.Н. Петров, В.Б. Сангаджиева, А.А. Сокальский, Н.А. Шагаева

Рецензенты:
доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО
«Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова»
П.Д. Васильев;
доктор психологических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
А.Д. Карнышев

Использование изображений детей согласовано с их родителями
или иными законными представителями.

Р31 Реализация творческого потенциала личности: проблемы, теория, практика : монография / под ред. А.Б. Панькина. – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – 260 с.

ISBN 978-5-907411-71-5

Монография, предлагаемая читателю-исследователю, является результатом межкафедрального сетевого взаимодействия кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова» с кафедрами вузов-партнёров Российской Федерации.

Рекомендуется бакалаврам, магистрантам, аспирантам и докторантам различных направлений психолого-педагогической подготовки для написания дипломных и диссертационных работ; научным работникам, преподавателям вузов, методистам институтов повышения квалификации работников образования при рассмотрении вопросов, связанных с организацией процесса реализации творческого потенциала личности.

Может быть интересна как специалистам, так и учителям, родителям, которые найдут в ней практические рекомендации по вопросам психолого-педагогического сопровождения процесса реализации творческого потенциала детей, и использована в процессе саморазвития и самосовершенствования.

DOI 10.31483/a-10331

ISBN 978-5-907411-71-5

© Коллектив авторов, 2021

© ИД «Среда», оформление, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
Панькин А.Б. Реализация творческого потенциала личности в процессе духовно-нравственного самосовершенствования	6
Сериков В.В. Творческий опыт как компонент содержания образования.....	13
Черникова Т.В. Креативность и творчество в образовании: истоки, предпосылки, механизмы реализации потенциала личности	34
Овчинников А.В., Володина Л.О. Нормы обычного права как механизм развития творческого потенциала личности	75
Габышева Ф.В. Кочевая школа как средство сохранения человеческого капитала	88
Киргуева Ф.Х. Возможности реализации творческого потенциала будущих педагогов	93
Санжаева Р.Д., Монсонова А.Р., Галсанова Д.Р. Развитие творческого потенциала личности в контексте культурно-исторического подхода	103
Белова С.В. Развитие творческого потенциала личности: методология гуманитарности.....	114
Винокурова У.А. Холод как фактор жизнестойкости человека Севера	125
Федотова О.Д. Становление личности художника в контексте этнокультурной самоидентификации: опыт исследования предикторов художественного творчества Мартироса Сарьяна	134
Федорова С.Н. Развитие творческого потенциала личности средствами марийской народной педагогики	144
Алиева Б.Ш. Взаимодействие семьи и школы в развитии творческого потенциала подростков средствами народной педагогики.....	154
Эрдынеева К.Г., Хатькова А.Н., Не Yutsi. Кросс-культурное исследование развития креативности личности	162
Клименко Т.К., Щетинина Л.В., Пушкарёва Н.Г. Innovative Education: Factors, Conditions and Premises of Pedagogical Support of the Future Teacher's Formation	181

Лезина В.В., Султыгова Л.М., Мамиева З.М. Назвитие творчества у детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях национально-региональной среды	194
Шагаева Н.А. Реализация системы совершенствования ума, управления самим собой, развитие рефлексивной сферы магистрантов	208
Ноговицын В.П., Дмитриева Д.И. Опыт реализации творческого потенциала личности (на материале Республики Саха (Якутия))	217
Сокальский Э.А., Черникова Т.В. Творческие способности старшеклассников общеобразовательных организаций Республики Калмыкия: интегративный подход.....	227
Доглаев А.Ю. Реализация интеллектуального потенциала школьников в системе дополнительного образования.....	250
Заключение.....	256
Сведения об авторах.....	257

ПРЕДИСЛОВИЕ

Актуальность темы коллективной монографии обусловлена тем, что наше сообщество подвергается полномасштабным изменениям во всех сферах жизнедеятельности, в процессе перехода в цифровую эпоху, для которой характерно то, что главным товаром становится качественная, своевременно полученная информация, обуславливающая реализацию творческого потенциала личности, имеющей перспективное мышление, обуславливающее необходимость реализации интеллектуальных задатков и способностей каждого индивида.

Одной из задач обучения и воспитания является определение задатков и способностей ребенка, их реализация, развития в условиях образования, которые приобретают доминирующее значение. Чем раньше начинается их реализация, тем больше возможностей для достижения дальнейших высоких результатов в обучении и жизни. Одним из важнейших направлений работы является создание условий для высокого умственного развития учащихся, связанное с формированием познавательных интересов, навыков мыслительной деятельности. Для этого необходима система работы по раннему выявлению задатков, способностей, природной одарённости, которые в дальнейшем станут залогом их успешной адаптации к постоянно изменяющимся условиям жизнедеятельности.

Коллективная монография «Реализация творческого потенциала личности: проблемы, теория, практика» является результатом межкафедрального сетевого взаимодействия кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова» с вузами-партнёрами Российской Федерации: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (Москва), ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» (Махачкала), ФГБОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет» (Якутск), ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет» (Вологда), ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова» (Улан-Удэ), ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова» (Владикавказ), ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет» (Чита), ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» (Назрань), ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» (Ростов-на-Дону), ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет» (Йошкар-Ола), ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (Волгоград), ФГБОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» (Владивосток) и Китая – Хулунбуирский институт (Хух-Хото).

В вузах-партнёрах накоплен немалый практический опыт реализации творческого потенциала личности. Одарённость, креативность, творчество – всё больше становятся предметом исследования бакалаврских, магистерских и аспирантских работ.

Аркадий Борисович Панькин,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики
ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет
имени Б.Б. Городовикова»

А.Б. Панькин

РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Актуальность темы статьи обусловлена тем, что в нашем обществе происходят полномасштабные изменения во всех сферах деятельности, в основе которых переход в цифровое общество, в котором востребованы творческая активность, и высокий интеллектуальный уровень. Главные проблемы современной жизни – это умение работать с объемной информацией, делать перспективные выводы, на основе нешаблонного решения нестандартных задач, противоречивого мышления, жизненно необходимого в плохо прогнозируемом пространстве.

В связи с этим ощущается острая потребность общества в «кreatивных» людях, успешно реализующих свои задатки, способности, свой бесконечный творческий потенциал, способных самостоятельно принимать ответственные решения, создавать собственный интеллектуальный продукт. Становление личности, способной самостоятельно реализовать свои потенциальные возможности, обуславливает необходимость мобилизации умений критического мышления, творческого подхода к решению различных задач, постоянной работе над собой в процессе духовно-нравственного самосовершенствования.

В работах по исследованию особенностей творчества (С.Л. Рубинштейн, Т.И. Шамова, Н.С. Лейтес, Б.М. Теплов, Т.В. Черникова), отражены вопросы формирования творческого мышления и возможности учеников.

Труды многих ученых, посвящены проблемам реализации интеллектуальных способностей учащихся (Л.В. Байбородова, П.А. Гальперин, И.Я. Лerner, А.А. Лучникова, Н.А. Менчинская, Е.А. Никитина, В.В. Онишина, А.Э. Симановский, Н.Ф. Талызина и др.).

Главной идеей современных теорий развития личности (Л.С. Выготский, Д. Гилфорд, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, Э.П. Торренс и др.), концепций личностроено ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) является реализация интеллектуального потенциала личности.

Интеллект – общие умственные способности человека, быстрота сообщения, качество личности, способность действовать целенаправленно, позволяющее успешно, разрешать проблемы, думать рационально и эффективно обращаться с внешней средой [9, с. 494].

Основы интеллекта закладываются в семье и условно в этом процессе выделяют несколько этапов (момент знакомства родителей, романтический период, момент зачатия ребенка, время до рождения ребенка (формируется энергетический потенциал, способности и таланты, осуществляется умственное развитие). Чем выше духовное развитие родителей, взаимная любовь, любовь к ребенку, тем более сильный духовный, энергетический потенциал они передают ему; во время рождения, в момент встречи ребенка с миром, и продолжающийся сразу после его рождения, в период зависимости от заботы и любви окружающих [5, с. 306].

Интеллектуальный потенциал – индивидуальные особенности, совокупность умственных возможностей, генетических, природных задатков, способностей, свойств личности, определяющих глубину и успешность его жизнедеятельности.

Реализацию интеллектуального потенциала сводят к развитию внимания и силы концентрации, мышления, способности к сложной и разносторонней умственной деятельности; организации всех видов памяти; способности контролировать собственную умственную, мыслительную деятельность. Для этого необходима система работы по раннему выявлению задатков, способностей, одарённости, гарантов успешной учёбы, деятельности индивида, адаптации к постоянно изменяющимся условиям [13, с. 29; 8, с. 8].

Реализация интеллектуального потенциала связана с раскрытием нейронов коры больших полушарий головного мозга (вместилище мыслей, языка, личности и способности к решению проблем), формированием нейронных сетей и коммуникаций. Поэтому в каждом периоде человек постоянно должен прилагать соответствующие усилия для раскрытия всех новых и новых групп нейронов. С каждым новым уровнем в развитии сознания человек приближается к истинному восприятию мира, приобретает большую осознанность, появляются новые ценности, более высокие потребности и мотивы жизнедеятельности [5, с. 307].

Мозг нельзя заменить, не заменив личность – это единственный незаменимый орган, орган, способный познавать сам себя, делает нас нами, он всемогущ. Мозг – это 100 миллиардов нейронов, находящихся в постоянном изменении. Мы всегда можем выучить ещё больше и стать ещё лучше, наша память неограничена. Наш мозг как осознанно, так и неосознанно сортирует информацию, отделяя главное от второстепенного, и то, что он считёт незначительным, сохраняется редко [7, с. 19].

Каждая личность стремится к саморазвитию, самосовершенствованию, деятельности по самосозиданию, самоопределению, духовному росту, к тому, что называют духовностью. Наиболее благоприятное сочетание, когда развиваются истинно интеллектуальная и истинно духовная составляющие личности, когда они сотрудничают, помогают друг другу в развитии, несмотря на разные цели, ценности, качества, потребности, мотивы, способы деятельности [6, с. 163.]. Причём, феномен духовности относится к основному принципу «самоконструирования личности», ищащего ценностные основания жизни – истину, добро и красоту, которые являются генераторами создания человеком своего внутреннего мира и реализации самого себя в процессе нерасчленимого движения, в котором реализуется человек, соединение образа мира с внутренним законом личности [10, с. 14], потребностей познания и творчества, самореализации.

Но, человечество «не может сделать и шага вперед, не оглядываясь назад и не переоценивая заново все духовные ценности далеких и близких поколений» [1, с. 6], т.е. архетипизированных канонов, проявляющихся в стереотипах поведения личности, пронизывающих отношения между людьми, переплетающихся с традициями этнокультуры, правом, закрепленных в сознании как нравственная норма, личностная характеристика, формирующаяся на основе морали – совокупности обязанностей, обязательств и запретов, которые мы добровольно налагаем на себя [4, с. 644].

Внимание современных исследователей, привлекают возможности интеграции глобальных категорий различных мировоззрений Востока с реалиями современной западной цивилизации: технологичность процесса самосовершенствования, управления своим умом, управления, прежде всего самим собой [14; 9; 4].

Всё проявляется из ума, – творящего и развивающего. Важно, чем занят наш ум [14, с. 24]. Важнее всего наше внутреннее состояние, или состояние ума, связанное с нашим мировоззрением и мотивацией, обладающее двумя ключевыми качествами: уважением к себе (видеть себя человеком нравственным, опирающимся на принципы) и внимательность к другим (в разумной мере считаться с мнением окружающих). Всё это сдерживает нас и укрепляет наши нравственные ориентиры [4, с. 134]. Научись контролировать свой ум, управлять своим эмоциональным состоянием, сделай нравственные ценности неотъемлемой частью своей жизни [9, с. 37].

Актуальные вопросы современного мира: скоротечность, страдание, поиски счастья (свобода от страданий) – составляют основу учения Будды, самого авторитетного в мире тренера по личностному и профессиональному росту. 108 проблем на работе: сложности тайм-менеджмента, выбор целей, конфликтология, чувство неудовлетворённости и др. Пошаговое решение каждой из реально существующих проблем возможно без углубления в метафизику и эзотерику буддизма. Слова Будды актуальны и сегодня, т.к. он призывал людей слушать, размышлять и критически оценивать сказанное им в контексте их собственной жизни [15].

В век всеобщей цифровизации – учение Будды, которому более 2500 лет, представляющее собой религию (не имеющая ничего общего с Богом), больше, чем религию, философию и технологию совершенствования ума, состоящую в том, что оно неизменно фокусируется на нас самих, на нашем собственном сознании, уважении и преодолении самого себя, самосовершенствовании, самоактуализации, всё больше интересует современных «проповедников успеха», обучающих нас воплощать в жизнь свои мечты и желания, объясняющих нам то, что Будда знал ещё 2500 лет назад: ум человека наделён величайшей силой; дело в том, чтобы правильно её использовать; побуждать свой «отточенный ум», своё видение цели, для сохранения предельной концентрации. Человек должен не распрачивать попусту дарованные природой силы, а жить полноценной жизнью как в обычном, приземленном смысле, так и в нравственном отношении [17].

Современные харизматичные лидеры, высокорейтинговые менеджеры, учащиеся у Гаутамы Сиддхартхи – преодолевать самого себя, активизировать и реализовывать свои природные задатки и способности, преобразовывать себя путём духовных усилий, духовному самосовершенствованию через управление собой [15; 16; 9; 3; 14]. Им были понятны, а для нас актуальны, слова К.Д. Ушинского: «необходимо, чтобы для воспитанника сделалось невозможным то лакейское препровождение времени, когда человек остаётся без работы в руках, без мысли в голове, потому что в эти именно минуты портится голова, сердце и нравственность» [12, с. 25].

По утверждению Будды, никто не в состоянии превратить нас в более совершенные существа – это предстоит сделать нам самим, самостоятельно направлять свою энергию, взять инициативу в свои руки. Японские предприниматели, для формирования более нравственной бизнес-атмосферы, включили буддийские принципы и медитативные методы в свою деятельность. Технология активизации и реализации своих природных задатков и способностей, духовное самосовершенствование через управление собой изменило духовный мир Стива Джобса. На Западе, а также в Японии очень популярны книги по самосовершенствованию, и это говорит о широко распространённом желании людей изменить свою жизнь к лучшему [14, с. 27].

Будда создал систему мышления, использующую интеллект в практике существования. Всё проявляется из ума. Ум творит и ум развивает. Важно не столько то, что делает ваше тело, сколько то, чем занят наш ум [15, р. 24]. Гораздо важнее денег, имущества или статуса наше внутреннее состояние, или состояние ума (сознание), связанное с нашим мировоззрением и мотивацией, обладающее двумя ключевыми качествами: уважением к себе (видеть себя человеком нравственным, опирающимся на принципы) и внимательность к другим (в разумной мере считаться с мнением окружающих) [2, с. 134].

Предполагается поэтапное совершенствование ума, в процессе реализации триады: нравственность (правильная речь, поведение и образ жизни) – медитация (усердие, сознание и самопознание) – мудрость (правильное возврение и устремления). Научись контролировать свой ум, управлять своим эмоциональным состоянием, сделай нравственные ценности неотъемлемой частью своей жизни, чтобы достичь высокого уровня концентрации и мудрости [11, с. 37].

Буддистская мудрость, современные разработки на её основе, способны вдохновить на новую, совершенную жизнь. Тибетские духовные практики, могут принести людям пользу безотносительно к их религиозной природе – улучшить наше понимание духовного мира, сознания, наших эмоций. Главное – понять потенциал человеческого сознания. В восточных практиках реализация потенциала личности считается невозможной без чтения мантр, концентрации, медитации и других практик. Именно творческие способности и воображение отличают нас от других видов. Чтобы уметь творить, мы должны быть критичны, избирательны и в целом умны. Для решения интеллектуальных задач нужна концентрация внимания [7, с. 219].

Творчество процветает там, где люди позволяют себе не просто мыслить «вне рамок», но и разбивать эти рамки, а затем пересобирать их заново. Именно так поступают люди, всерьёз занимающиеся медитацией, которая даёт нам возможность контролировать свои мысли и эмоции. Воспитание ума (медитация) – сознательная работа с ним, в процессе которой мы приучаем его к определённому предмету или теме, добиваемся качественных изменений в моделях нашего поведения, изменяя нейронную структуру мозга, заставляют нейронные сети входить в резонанс с мантрами, вызывают резонанс в организме. Особое значение придаётся развитию собственного внутреннего мира. Мысли, проговоренные вслух или даже про себя, оказывают благотворное влияние, благодаря феномену

внутренней речи способны влиять на синтез белка, на работу клеток в целом, на ДНК и РНК клеток. Главное – искренность, с которой произносятся тексты [4, с. 643].

Человек, занимающийся медитацией, в буквальном смысле ближе знакомится с природой своего разума, интуитивно понимает, что возможно дальнейшее развитие, и это мотивирует его к продолжению занятий. Чтобы поддержать любой уровень устойчивости внимания и эмоциональной уравновешенности, который был достигнут благодаря занятиям медитацией, человеку необходимо регулярно практиковаться для эффективного сохранения достигнутых позитивных результатов. Медитация вызывает устойчивые изменения в отдельных частях мозга, имеющих большое значение для регулирования эмоций и контроля внимания. По мере совершенствования практики медитации границы между формальной практикой и повседневной жизнью всё более размываются и в конце концов исчезают [14, с. 162].

Будда, самый авторитетный в мире тренер по личностному и профессиональному росту, создал систему мышления, технологию самосовершенствования, обогащения личности, традицию, – позволяющую найти полезные, практические решения для различных 108 проблем на работе: сложности тайм-менеджмента, выбор целей, конфликтология, чувство недовлетворённости и др. Пощаговое решение каждой из реально существующих проблем возможно без углубления в метафизику и эзотерику буддизма. Это не просто система мышления, а способ, практика существования [15, р. 13]. Сегодня основной формой психиатрического лечения в США является когнитивная терапия поведения, основанная на памятовании (осознанность) и объединенная с медитацией [14, с. 300].

Будда живёт в каждом из нас в любой момент времени – ум будды, или природа будды, – тот ум, что дремлет в глубинах нашего «я», ожидая своего пробуждения, когда мы живём вне рамок своей ограниченной личности, в полном единстве со всем сущим, свободно движемся в бесконечном потоке жизни, мы мыслим и действуем в русле этой свободы, то мы становимся буддой (не буддистом, – а именно буддой), мы сумели преодолеть привычные ограничения. Не может быть учителя лучше, чем в нас самих, пробудить этого будду к жизни. Внимательно изучать предложенное учение, проверяя его на практике, оставляя себе только то, что окажется наиболее нужным, действенным, и использовать это по собственному усмотрению, не применять советы Будды только потому, что он был Буддой [15, р. 16].

Будда советует тренировать свой ум – главным образом, с помощью медитации. Займитесь духовной практикой, практикуйте что-нибудь (айкидо, шахматы, молитвы, систему чистки зубов, вождение машины и пр.). Лучше избрать то, что вам действительно нравится. Практика тренирует ум, а тренированный ум – хорошее подспорье в работе, повышении концентрации и работоспособности. Просто сосредоточиться на своём дыхании, делать это естественно, чтобы ум мог отдохнуть в процессе дыхания, можно считать вдохи и выдохи [15, р. 26], т.е., обратить внимание на свою сатурацию, регулировать её.

Будда учит тому, что для успеха достаточно сконцентрироваться на избранной цели и освободиться от внутренних помех. Когда ум сосредоточен, это и есть концентрация. От концентрации куда больше толку, чем

от попыток выполнять одновременно сразу несколько проектов, при этом страдает и здоровье – от чрезмерной нагрузки и непомерного давления.

Человек способен и должен сознательными усилиями менять себя изнутри, под воздействием своих мыслей и эмоций, менять нейронную структуру и систему функционирования мозга, добиваться качественных изменений в моделях своего поведения и эмоциональных проявлениях («нейропластичность»), содействовать реализации свои задатков и способностей, самосовершенствоваться.

Таким образом, реализация творческого потенциала личности в процессе духовно-нравственного самосовершенствования следует понимать, как возможность развития своих природных, генетических задатков и способностей в нравственных условиях существования. В каждом человеке, в основании всех педагогических процессов образования заложена жизненно необходимая процедура самосовершенствования. В педагогической практике различают умственное развитие учащихся и развитие их способностей, психическое развитие, включающее развитие мышления, памяти, восприятия, внимания, воображения. Необходимо учить мыслить, выходя за пределы очевидного, подвергать сомнению устоявшиеся доктрины, проявлять заботу о самом себе, о реализации своего творческого потенциала в процессе духовно-нравственного самосовершенствования.

Литература

1. Волков Г.Н. Этнопедагогическая пансофия. – Элиста, 2009. – 576 с.
2. Далай-лама. Больше, чем религия. Этика для всего мира / пер. с англ. Н. Иноземцевой; общ. ред. Ю. Жиронкиной. – М: Фонд «Сохраним Тибет», 2016. – 224 с.
3. Далай-лама XIV. Путь истинного лидера // Его Святейшество Далай-лама, Лоренс ван ден Майзенберг / пер. с англ. Н. Яцюк. – М.: Эксмо, 2010. – 304 с.
4. Конт-Спонвиль, Андре. Философский словарь / пер. с фр. Е.В. Головиной. – М.: Этерна, 2012. – 752 с.
5. Корнеенков С.С. Духовное и интеллектуальное развитие в структуре интегральной личности // European Social Science Journal. – 2012. – № 7 (23). – С. 305-314.
6. Корнеенков С.С. Интегральная психология и педагогика самопознания. – Владивосток: Изд-во ТГЭУ, 2010. – 183 с.
7. Норденген К. Мозг всемогущий. Путеводитель по самому незаменимому органу нашего тела. – СПб.: Питер, 2018. – 272 с.
8. Панькин А.Б. Реализация интеллектуального потенциала личности в процессе духовно-нравственного самосовершенствования // Реализация творческого потенциала личности [Текст]: коллективная монография / под ред. А.Б. Панькина. – М.; Грозный; Элиста: Изд-во Калм. ун-та, 2020. – С. 7-17.
9. Свааб Дик. Мы – это наш мозг: От матки до Альцгеймера / пер. с нидерл. Д.В. Сильвестрова. – СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2014. – 544 с.
10. Смирнова Л.Н. Феномен духовности: Социально-философский аспект анализа: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Смирнова Лариса Николаевна. – М., 1997. – 16 с.

11. Ту Лиллиан. Книга о Буддах: молитвы, мантры и ритуалы для со-страдания, мудрости и исцеления / пер. с англ. – М.: ООО Издательство «София», 2008. – 288 с.
12. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 2 / сост. С.Ф. Егоров. – М., 1988. – 483 с.
13. Черникова Т.В. Креативность и творчество в образовании: фено-мены и проблемы этнокультурных исследований // Методология, теория и практика этнопедагогического сопровождения развития творческого потенциала обучающихся [Текст]: монография / под ред. А.Б. Панькина, В.К. Пичугиной. – М.; Грозный; Элиста: Изд-во Калм. ун-та, 2018. – С. 29-38.
14. Экман П., Далай-лама. Мудрость Востока и Запада. Психология равновесия. – СПб.: Питер, 2017. – 384 с.
15. Franz Metcalf and Bj Gallagher. Being Buddha at Work 108 Ancient Truths on Chags, Stress, Money, and Success. First published by Berrett-Koehler Publishers, Inc., San Francisco, CA, USA. All Rights Reserved. 2012. 192 p.
16. Roach M. The diamond cutter. Thy Buddha on Managing Your Busi-ness and Your Life. – New York, 2003. 230 p.
17. URL: http://www.psychol-ok.ru/lib/fromm/zbip/zbip_06.html

ТВОРЧЕСКИЙ ОПЫТ КАК КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Идея включения творческого опыта в структуру содержания образования известна в педагогике с незапамятных времен. Серьезные попытки решения этой задачи были предприняты во второй половине прошлого века в связи с разработкой культурологической модели образования (Ю.Б. Алиев, Е.В. Бондаревская, И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина, В.В. Краевский, И.Я. Лerner, И.М. Осмоловская, М.Н. Скаткин, В.С. Цетлин и др.). Указанные авторы подошли к формированию творческой личности как к проблеме дидактики, требующей рассмотрения содержательного и процессуального аспектов обучения, ориентированного на развития творческого потенциала человека на различных ступенях непрерывного образования.

Категория опыта, отражающая способы существования, усвоения и трансляции культуры; формы познания и преобразования мира с древнейших времен выступает как одно из центральных философских понятий, без обращения к которому не обошлась, по сути, ни одна из философских школ (Сократ, Аристотель, М. Монтель, Ф. Санчез, П. Гассенди, Р. Декарт, Т. Гоббс, Б. Паскаль, Дж. Локк, Д. Юм, П. Гольбах, И. Кант, И. Ламберт, Гегель, У. Джемс, Т. Лессинг, Э. Гуссерль, А. Маслоу, К. Роджер и др.).

Активное использование категории опыта в дидактике связано со становлением культурологической теории образования (В.В. Краевский, И.Я. Лerner, М.Н. Скаткин), согласно которой содержанием образования является набор видов культурного опыта, обеспечивающих адекватную ориентировку индивида в пространстве культуры.

Разделение видов опыта на когнитивные (познавательные, предметно-понятийные) и некогнитивные (эмоционально-чувственные, деятельностные, личностные, субъективные) весьма условно. Любой опыт отражает объективный мир, и это отражение всегда в той или иной степени субъективно,ственно, личностно. В свою очередь, возникающие у человека субъективные переживания сопровождаются смыслообразованием, рефлексией, выводами, которые приводят к достаточно адекватной картине объективного мира. Только единство познавательного и личностного способа постижения мира дает его целостную картину.

Говоря о единстве этих двух способов постижения мира, нельзя забывать и об их различии. Эмпирико-обобщающий и логико-понятийный способы постижения мира, актуализируемые в учебной деятельности, не могут быть непосредственно перенесены в сферу проблем, при решении которых востребованы субъектно-личностные, эмоционально ценностные инструменты. Если продуктом учебно-познавательной деятельности является когнитивные формы постижения мира – понятия и вытекающие из них способы мышления и действия, то результат переживаний – это новообразования в смысловой сфере, в рефлексивном образе Я, в поведенческих диспозициях. И в той, и в другой сфере выпускник школы должен быть гармонически образован.

Анализ природы опыта как продукта образования и проявления образованности позволяет выделить общие признаки любого опыта:

1) опыт – результат длительного и успешного выполнения какой-то деятельности;

2) опыт характеризуются степенью осознания и рефлексии целей, условий, правил и способов выполнения деятельности, получения требуемого продукта;

3) конкретное знание о предмете, направляющее действие, а в ряде случаев и вытекающее из него;

4) опыт предполагает умения, к которым человек или пришел сам, или выделил их из некоторого набора правил как «свои»;

5) действия, в которых реализуется опыт, многократно проверены, доведены до автоматизма, выполняются безошибочно, выстроены в оптимальную для исполнителя систему;

6) опыт – продуктивно-созидающая деятельность, где на любой сбой, нарушение в деятельности отработана реакция, где нет ничего непредвиденного и незапланированного;

7) опыт периодически переосмысливается, т.е. освоенная деятельность обретает новый смысл;

8) высший уровень опыта – это умение обеспечивать достижение результата в любых вариативных условиях (компетентность, мастерство);

9) опыт – это не воспроизведение внешне заданного, а внутренне обоснованное, преобразованное и «согласованное» с собственной индивидуальностью поведение.

Функциональную образованность человека, т.е. образованность реально и созидательно проявляющуюся, можно представить, как иерархию видов опыта, включающую различные его виды: *обыденно-бытовой, по-вседневно-поведенческий, когнитивный* (опыт обретения знаний) и *логико-научный* (опыт структурирования знаний), *опыт творческий* (опыт созидания и творения нового в различных областях и в какой-то области, где наиболее реализованы способности индивида, он наиболее полно представлен); *опыт деятельности* (с различной степенью полноты представлены компетентности – владение различными видами деятельности: общекультурными, профессиональными и др.); *личностный опыт* – находить свои способы самореализации, обеспечивающие признание другими людьми и отвечающие собственным представлением о себе самом.

Это обуславливает необходимость выявления специфики представления (форм существования) субъектно-личностных видов опыта в структуре содержания образования и условий, при которых данные виды опыта присваиваются воспитанниками. В результате такие виды опыта как опыт творческих открытий и реализации творческих замыслов, опыт выполнения основных социокультурных видов деятельности, опыт нахождения глубинных смыслов учения, выбора профессии, общения со значимым. Другим становится собственным, индивидуальным опытом воспитанника, своего рода, системой движущих сил его личностного роста. Эти виды опыта имеет своим источником не науки, а другие культурные практики, сферы жизнедеятельности человека¹.

¹ Иванова С.В. Некоторые представления об опыте // Вестник БГУ. Педагогика, филология, философия. – 2017. – Вып. 7: Педагогика. – С. 29-37.

Творческий опыт – это опыт постановки и решения различных по содержанию проблем, овладение которым обеспечивает то, что в современном образовательном стандарте называется *готовностью и способностью к инновациям*, к творческим решениям.

Признаки сформированности творческого опыта условно можно разделить на:

– *мотивационно-смысловые*: (восприятие творчества как самоценного способа бытия, смысла жизни и назначения человека, потребность в самостоятельности, переживание удовольствия от процесса творческой деятельности, возможности проявить свою творческую индивидуальность, поиск возможностей реализации своих способностей в нестандартных ситуациях, стремление к самостоятельному открытию нового знания или созданию продукта, отличного от известных аналогов, желание отступать от привычных и знакомых способов действия),

– *когнитивные*: фундаментальные знания о предметной сфере, в которой развертывается творчество, знание истории и методологии важнейших открытий;

– *операциональные*: умение видеть и формулировать проблему, представлять ее как последовательность задач, выдвигать и проверять гипотезы, независимость мышления, отсутствие догм и стереотипов, развитое воображение, способность к обобщениям и формулировке понятий, готовность к переносу способов из одной ситуации в другую, способность к продуцированию оригинальных нестандартных решений.

Каковы *психолого-педагогические условия развития творческого опыта*?

– Первое из таковых условий – *учет возрастных особенностей развития творческого потенциала*: в каждый период жизни ребенка действуют свои закономерности развития творческого опыта, что обусловлено сменой ведущих видов деятельности и в целом социальной ситуации развития детей (в дошкольном возрасте ведущий фактор развития творчества – развивающая познавательная игра, основанная на воображении и фантазии; в начальной школе – создание и реализация творческого замысла в учебно-игровой деятельности, постепенный переход от совместного с учителем к автономному действию; в подростковом возрасте – включение в коллективно-распределенную деятельность, получение удовольствия от участия и «личного вклада» в совместно создаваемый с другими продукт, поддержка стремления ребенка выделиться, проявить себя, обозначить свою роль; в старшем школьном возрасте – стимулом творчества является возможность проявить и развития свои способности, творческую индивидуальность, «непохожесть» на других, потребность в переживании и разрешении проблемных ситуаций, связь творческих заданий с избранной будущей профессиональной сферой; в период профессионального обучения – условием становления творческого опыта являются учебный кейсы и проекты, моделирующие реальные профессиональные функции и требующие нестандартных решений);

– создание дидактических условий реализации закономерностей творческого процесса: переход от смутного переживания проблемной ситуации к четкой формулировке задачи, привлечение всех возможных интеллектуальных ресурсов решения проблемы, определение ключевого конфликта проблемы и недостающего знания, построение гипотетического

(идеального) решения, корректировка смысла задачи, формулировка ключевой идеи решения, оценка границ применимости выводов.

Включение творческого опыта в структуру содержания образования требует понимания специфики *дидактического* рассмотрения обучения. Традиционно считается, что дидактика решает два основных вопроса – чему и как учить? Думается, что это не совсем так. Дидактика еще решает вопрос о том, чему в принципе *можно научить человека*? Каковы границы применимости обучения как средства передачи социокультурного опыта?

Итак, является ли обучение единственным способом усвоения опыта? Нет. Опыт может усваиваться обыденным способом, попутно, без целенаправленного обучения, т.е. без организации специальной учебной деятельности. И откладываться в сознании не в виде знаний, умений, компетенций, а в виде установок, поведенческих стереотипов и привычек.

Что такое обучение? – Способ «передачи» какой-то деятельности другому субъекту. Формирование у него опыта выполнения какой-то новой для него деятельности. Когда же в таком случае возможно обучение? Только тогда, когда содержание обучения, опыт, подлежащий усвоению, можно представить как определенную деятельность. В тех же случаях, когда это сделать нельзя, обучение, как таковое, невозможно и должны актуализироваться другие способы усвоения опыта. К примеру, эмоции и чувства часто имеют форму иррационального потока сознания, а не форму деятельности, а, значит, и нельзя обучать эмоциям и чувствам в буквальном смысле. Это, правда, не означает, что мы не можем «передать» чувства другому, актуализировать, *вызвать чувство* у другого. Но это явно делается не с помощью обучения, а посредством других педагогических инструментов. Вероятно, для усвоения *опыта чувств* нужно, скорее, создание воспитывающей, *личностно-развивающей*, а не обучающей ситуации!

Покажем, что обучение в любом смысле предполагает трансформацию его содержания в деятельность. Начнем с простейшего – с *понятийного знания*. Как может быть усвоено понятие? – Через *решение задачи*, в которых это понятие выступает в качестве *ориентировочной основы ее решения*. Понятие должно выступить как средство решения задачи, как инструмент объяснения, понимания, предсказания, количественного расчета какого-то явления. Постановка, принятие и решение задачи – организационная форма любой деятельности. На психологическом языке всякая задача – продукт актуализации мотива и постановки цели действия.

Следующий компонент содержания образования, согласно культурологической теории Лернера-Краевского, – это *способы выполнения деятельности* (как правило, речь идет о способах деятельности в границах изучаемого предмета). Усвоение способа также предполагает решение задач, в которых варьируются условия, а этот способ сохраняется как инвариантный инструмент их решения. Инвариантность и результативность способа позволяет ученику осознать его, вычленить в потоке учебных ситуаций, освоить как отдельный вид содержания образования.

Далее, в соответствии с указанной теорией, идет усвоение *творческого опыта* как элемента содержания образования. Усвоение такого опыта осуществляется через вхождение ученика в задачную ситуацию, которая неразрешима путем приложения известного способа действия или логического выведения решения из какого-то теоретического конструкта (концепции, формулы и т.п.). Правда, надо оговориться, что такое известное

решение может существовать, но быть не известным для ученика, субъективно новым для него, но в любом случае единственный способ решения задачи – это отказ от поиска «логической постепенности», выдвижение гипотезы, требующей теоретического и эмпирического обоснования. Творческий опыт – это *опыт работы с неопределенностью*, где невозможно оперировать логическими однозначными конструктами, это – опыт внесения своих «идей» в виде гипотез.

Четвертый вид опыта – *опыт деятельности* в собственном смысле этого слова, т.е. опыт создания продукта. Владение таким опытом принято обозначать понятием «компетентность». Сформировать компетентность в традиционно понимаемой учебной деятельности невозможно, поскольку речь идет не об усвоении понятия как ориентира решения задачи и не о готовности применять предметный способ, например, решать квадратное уравнение, и не о выдвижении частных предметных гипотез. Здесь ставится задача создать такой продукт, который выходит за рамки собственно традиционной учебной деятельности. Известные атрибуты содержания образования – понятия, способы действия, гипотетические предположения «материализуются» в реальном результате. Усвоение деятельности, как правило, обеспечивается всем хорошо известным проектным методом обучения, при котором знания, способы, творческие инициативы «работают на результат», и помимо усвоения указанных компонентов содержания происходит усвоение *целостной деятельности*, что включает принятие адекватных ей мотивов, целей, знание ее ориентированной основы (правил выполнения) и сам опыт ее выполнения.

Системообразующим феноменом для данной образовательной ситуации также является учебная задача, правда, существенно отличная от тех, что ставились ранее. Это – задача, требующая практического результата, а не воспроизведения знаний и способов в их абстрактной, отвлеченной от жизненной практики форме.

И остается еще один компонент содержания образования – опыт эмоционально-ценостного отношения к миру, включающий множество, видов личностного опыта – опыт оценки и самооценки, опыт смыслообразования, опыт волевого усилия при реализации нравственной нормы и достижении поставленной цели, опыт принятия ответственного решения, опыт самоорганизации и саморегуляции, опыт проявления собственной позиции, не зависящей от чужого мнения и др. Словом, речь идет о различных проявлениях личности, т.е. о том, что традиционно относили к сфере воспитания. Должна ли вопросами формирования таких качеств заниматься дидактика? Как говорится, не вопрос. Специфика дидактического подхода к образованию не предполагает его редукцию к обучению человека в чисто функциональном аспекте. Дидактика, как уже было отмечено выше, исследует обучение во всем целостном наборе его функций – обучающих, интеллектуально- и личностно-развивающих.

Обозначенная выше дидактическая логика к проектированию учебного процесса «работает» и здесь, конечно, с известной спецификой. Актуализируемая при этом деятельность учащихся имеет своим предметом поиск (открытие) смысла предлагаемых ценностей. Нахождение нового смысла является продуктом *деятельности переживания* (Ф.Е. Васильюк) – сложного процесса соотнесения новой личностно значимой ситуа-

ции со сложившимся опытом и системой ценности, в результате чего совершается усилие, направленное на сохранении или изменении сложившихся ценностных ориентаций.

Понятно, что задача воспитывающего обучения – формировать и обогащать систему ценностей формирующейся личности, обогащать ее духовно-творческий мир. Как это происходит с дидактической точки зрения? Как можно предположить, речь идет о постановке существенно иных задач перед воспитанником и организации иной деятельности по их решению. В чем состоит эта инаковость? В том, что задача по поиску смысла не ставится перед воспитанником как вербально-логическая установка, а создаются условия, когда она сама под влиянием ситуации рождается в его сознании. Функция учителя здесь в создании условий для возникновения соответствующей задачи (личностной проблемы), в оказании помощи в ее вербализации и осознании – «объяснении» проблемы самому себе, в придаании определенного импульса, интенции, направленности ее решения.

Главным педагогическим инструментом актуализации деятельности переживания является межличностный диалог, в ходе которого обеспечивается психологически безопасная для воспитанника ситуация анализа, сопоставления и ревизии ценностей, открывается возможность обновления смыслов. Партнером для диалога у ученика может быть педагог, автор художественного или научного текста, автор учебника, одноклассник, родитель, партнер по социальной сети. Организация межличностного диалога, безусловно, более сложная задача, чем постановка учебного задания. Однако эта задача не является неразрешимо сложной и большая масса педагогов, ориентированных на приоритет развития личности воспитанника в образовательном процессе, успешно справляется с этой задачей!

Сказанное позволяет сделать предположение о функциях дидактического подхода в проектировании и реализации обучения, формирующего личностно-творческий потенциал обучаемого:

1. Дидактический подход предполагает наиболее целостное и конкретное рассмотрение обучения в единстве его сущностных характеристик, задаваемых отношениями: учитель (обучающая деятельность) – ученик (учебная деятельность); содержание образование (система дидактически переработанных видов культурного опыта) – процессуальное обеспечение усвоения данного содержания (система видов учебной деятельности, организуемых с помощью соответствующих методов обучения).

2. Дидактика изучает не содержание учебных предметов, а содержание на уровне его обобщенной модели, т.е. решает вопрос о том, чему «в принципе» должен быть обучен формирующийся человек. И ее, соответственно, интересуют не конкретные методики, а система методов как способов организации «набора» видов учебной деятельности, необходимых и достаточных для усвоения всего набора видов содержания образования.

3. В качестве источников содержания образования дидактика рассматривает науку, в соответствии с которой строятся такие элементы содержания как *опыт знаний и опыт способов деятельности*; различные *социальные* в том числе *профессиональные практики*, служащие основанием для таких элементов содержания образования как *опыт творчества и опыт деятельности (компетентности)*. Отсюда еще один важный вывод о специфике дидактического знания: дидактика имеет дело со всем многообразным *миром человека* как источником содержания, методов и организационных форм обучения.

4. Дидактический подход к построению учебного процесса предполагает трансформацию содержания образования в задачно-деятельностную форму, выбор вида «учебной» деятельности в соответствии с видом усваиваемого содержания образования.

Заметим, что дидактику интересует целостная образованность и общая креативность человека, а не только обученность конкретному предмету.

Безусловно, решать такие задачи дидактика не сможет, если в поле ее внимание не попадет все богатство отношений, возникающих в учебном процессе – организационно-деятельностных, межличностных, средовых и др. Функция дидактического знания – сформировать в сознании педагога целостную картину учебного процесса и эффективные ориентиры для его проектирования.

В отличие от частно-методического знания дидактическое относится к обучению всем предметам, а, следовательно, выполняет и своего рода методологическую функцию для проектирования всех предметных методических систем.

Дидактика ориентирована на личность и ее развитие. Специалист в области дидактики хорошо понимает, что выпускник школы и вуза не будет, за редким исключением, применять в жизни квадратные уравнения «в чистом виде». Дидактику поэтому интересуют те качества, которые обретет обучающий в результате обучения.

Усвоение любого вида опыта предполагает постановку воспитанника в позицию субъекта учебной деятельности любого вида, и чем более сложный вид опыта осваивается обучающим, тем более востребованной оказывается его субъектная позиция. Это можно рассматривать как своего рода закономерность дидактики.

Сказанное позволяет поставить вопрос о дидактическом представлении творческого опыта. Это – представление объективного культурного содержания опыта в формах наиболее удобных для усвоения, для перевода из объективной в субъективную форму. Анализ и обобщение творчески ориентированных образовательных практик свидетельствует о множестве дидактических форм (занятий, образовательных ситуаций, тренингов), в которых учащиеся включаются в творческую деятельность. Что это за формы? Они весьма разнообразны – задачная, проектная, коммуникативная, дискурсивная, эвристическая, смыслопоисковая, метафорическая, художественная и др.

Отсюда следует, что в учебном процессе творческий опыт может быть представлен в следующих формах:

– в форме познавательных коллизий, потенциально способных привести к проблемным ситуациям;

– в форме задач, не допускающих приложение готового знания («нестандартные», «проблемные», «олимпиадные» задачи);

– в форме «столкновения с реальностью» через демонстрации, опыты, наблюдения, восприятие. «Реальность» может выступать как физическая, художественная (тексты, картины, видео), социальная (коммуникативная, кейсы);

– в форме исследовательской, имитационно-игровой и проектной деятельности, где нельзя обойтись без творчества.

Инвариантной характеристикой всех форм (способов) актуализации творческого опыта является создание проблемной ситуации. Путем обобщения опыта учителей различных предметов выделены *условия создания проблемной ситуации в обучении*:

- 1) ознакомление учащихся с явлениями и фактами, для объяснения которых имеющихся у них знаний недостаточно;
- 2) постановка задач с жизненно-практическим содержанием, формулировка которых в явном виде не указывает, какие именно принципы могут быть применены при их решении;
- 3) актуализация противоречия между житейскими и научными представлениями по какому-либо вопросу;
- 4) выдвижение нескольких гипотез относительно какой-либо научно-практической задачи, из которых только одна оказывается правильной;
- 5) постановка вопросов и заданий, требующих разнообразных логических операций – сравнения, сопоставления, анализа, доказательства, интерпретации, индуктивного или дедуктивного вывода;
- 6) ознакомление обучаемых с фундаментальными фактами, приводящими к ломке сложившихся научных представлений, теорий и принципов;
- 7) показ противостояния научных школ, сопоставление конкурирующих путей к истине;
- 8) постановка «межпредметных» задач, требующих синтеза знаний и методов различных наук;
- 9) постановка задач с «неявным заданием условий», требующих «додумывания» их, привлечение знаний из дополнительных источников;
- 10) показ известных явлений и фактов с новой, «неожиданной» стороны;
- 11) знакомство с текстами, требующими интерпретации и понимания.

Творческий опыт не существует «сам по себе». Это всегда творчество в конкретной деятельности. Этот опыт не является универсальным и переносимым непосредственно из одной деятельностной сферы в другую. Герой романа Владимира Набокова «Защита Лужина» был гениальным шахматистом и этом проявлял откровенную беспомощность в других областях жизни...

Овладение творческим опытом предполагает «доведение» ученика до уровня компетентности и творчества в вполне конкретных видах деятельности, о чём идет речь в следующих разделах нашего исследования.

Творчество не существует «само по себе». Оно всегда проявляется как творческий уровень владения какой-то деятельностью. Под овладением деятельностью нами понимается три момента. 1-й – принятие адекватного смысла этой деятельности (ее целей и ценностей), 2-й – овладение ее *ориентировочной основой* и 3-й – освоение *опыта ее выполнения* (В.А. Болотов, В.А. Сериков).

Неадекватное принятие *смысла* может сделать деятельность неэффективной или даже невозможной. Нарушение смысловой адекватности особенно вредно для творческих видов деятельности.

Что понимается под *ориентировочной основой деятельности*? – система ее внутренних регуляторов. В структуру ориентировочной основы деятельности мы включаем:

- описание цели этой деятельности, причем такое описание, которое задает *образ продукта* (результата), который в процессе этой деятельности создается (достигается);

- представление о средствах и ресурсах достижения результата (продукта);
- описание состава и последовательности действий;
- правила и методические требования к действиям;
- ограничения, запреты и риски;
- психологический образ деятельности – представление о правильности ее хода в направлении к результату, предвидение «трудных мест» и моментов напряжения, ощущение целостной ситуации (порядка в работе), внутреннее переживание адекватности и эффективности выполнения норм и правил деятельности.

Таким образом, ориентировочная основа деятельности (ООД) – это структура, состоящая из знаний, образов, правил и норм, которая обеспечивает выполнение именно данного вида деятельности, не допускает превращения требуемой деятельности в некое подобие ее, в имитацию. Многократное воспроизведение деятельности приводит к усвоению ее ориентировочной основы. Исчезает необходимость каждый раз воспроизводить ее в сознании.

Наличие творческого опыта позволяет человеку не начинать обучаться деятельности каждый раз сначала, а, опираясь на достигнутое, идти вперед, совершенствовать ее, создавать новые ее варианты

Владение деятельностью, ее смыслом, ООД и опытом ее выполнения и составляет то, что обычно называют *компетентностью*. Из сказанного выше видно, что компетентность не является простой суммой знаний (понятий) и умений (присвоенных способов выполнения отдельных действий). Компетентность – это владение целостной деятельностью, своего рода *дорожной картой* и вариативным инструментарием создания какого-то продукта. Компетентен только тот, кто способен в своей деятельности выходить за рамки стандартных решений и проявлять творческие способности!

Отметим некоторые особенности опыта деятельности (*компетентностного опыта*) как формы появления творческого потенциала личности и вида содержания образования:

Компетентностный опыт, органически связанный с творческим и личностным опытом, нельзя задать в виде учебного текста или инструкции, алгоритма, поскольку последние дают репродуктивное знание, *а не сам опыт его выполнения*.

Как устроена компетентность? Если обобщить ее многообразные модели, то в ее структуре можно выделить:

1) ценность и приоритет для личности некоторой деятельности как сферы самореализации;

2) ориентированную основу деятельности, построенной на целостном образе создаваемого продукта и логики его создания. Почему на образе, а не на понятии? Потому что понятие – это теоретическая абстракция. Оно позволяет объяснять явление, а воссоздать его можно только, обретя образ действия (по П.Я. Гальперину), который вытекает из опыта;

3) набор опробованных в собственном опыте (ставших привычными и уверенно исполняемыми!) способов решения задач, входящих в предметную сферу данной деятельности;

4) опыт выполнения этой деятельности в «проблемных условиях» (при неполноте задания условий, дефиците информации и времени, невыявленности характеристик ситуации, непригодности известных вариантов решения);

5) рефлексия и самоконтроль своих действий, с использованием в числе и на уровне подсознания собственных образцов и критериев эффективности.

Формирование компетентности, органически включающей в себя творческий опыт, представляет собой образовательный процесс качественно нового уровня целостности, системности по сравнению с традиционным знаниево-предметным. При освоении опыта творческого подхода к деятельности (компетентности) происходит, своего рода, *сдвиг регуляции действия со средства (инструмента, процесса, формулы, понятия) на цель* (требуемый результат). Это можно показать на таком примере: когда хоккеист рвется к воротам противника, он думает не о том, как кататься на коньках, а о том, как забросить шайбу в ворота. В его сознании целостный образ игровой ситуации. И если новичка обучить сумме знаний и умений: «правила игры», «катание на коньках», «держание клюшки», «бросок по воротам» и т.п., то вовсе не обязательно мы получим хорошего хоккеиста. Совершенно ясно, что нужен еще реальный игровой опыт. Также в точность нельзя путем ознакомления с правилами и движениям научить человека плавать, управлять автомобилем, играть на музыкальном инструменте, решать «олимпиадные задачи» по физике и математике, создавать художественные тексты...

Формирование готовности к продуктивной (творческой) деятельности, к владению этой деятельностью на уровне ее адекватного, компетентного исполнения, т.е. формирование того, что мы сегодня называем компетентностью, существенно отличается от процесса усвоения знаний и предметных умений.

Компетентностный подход в образовании как способ формирования опыта деятельности на творческом уровне применяется в основном в профессиональном обучении, однако целый ряд общекультурных компетентностей (деятельностей) формируется и в рамках общего образования. Среди таковых – учебно-познавательная, коммуникативная, информационная, социально-правовая, художественно-эстетическая, читательская, здоровьесберегающая, экологическая и др. Большинство из этих компетентностей, начиная свое становление еще в начальной школе, каковой, например, является *владение учебной деятельностью* (учебно-познавательная компетентность), продолжают развиваться и наполняться все новым содержанием на протяжении всей жизни.

Выделяют три способа формирования творческой деятельности:

– обычный способ – через длительное накопление творческого опыта путем проб и ошибок;

– алгоритмический: через предварительное задание основных ориентиров, правил и процедур (ориентировочной основы), эвристических схем;

– через самостоятельный поиск ориентировочной основы, творческого подхода к любой задаче и ее сознательное применение.

Чтобы ученик или студент освоил деятельность до уровня ее творческого исполнения, нужно организовать *деятельность по усвоению этой деятельности*. От традиционной учебной (познавательной) деятельности

она отличается теми учебными задачами, которые в этом случае ставятся перед учениками. В отличие от традиционной задачи «выучить и рассказать», здесь задача – создать продукт, отвечающий социальным критериям и выражющий индивидуальность автора.

В креативно-ориентированном обучении, естественно, меняется не только деятельность обучаемого, но и деятельность обучающего и сама структура образовательной программы. Традиционная образовательная программа в учреждении общего образования – это совокупность слабо связанных друг с другом дисциплин, попавших в учебный план средней школы в разные исторические периоды и по разным соображениям. Определенные теории на этот счет в дидактике, конечно, есть, например, исследования И.К. Журавлева, В.В. Краевского, И.Я. Лернера о предметной декомпозиции содержания общего образования, однако на практике их учение о дидактических функциях различных учебных дисциплин почти не применяется. Если между этими предметами есть какие-то связи, то это в основном межпредметные, помогающие усвоению каждого из предметов. И вообще усвоение предметов при такой модели обучения – самоцель.

Важная особенность образовательной программы, ориентированной на творческую деятельность, – то, что на первое место выходит не межпредметная, а функциональная связь учебных дисциплин – координация их «вкладов» в развитие творческого потенциала обучающегося.

Такая связь требует координации усилий и сотрудничества преподавателей при разработке и постановке перед учащимися метапредметных учебных задач, ситуаций и проектов, моделирующих проявление компетентности. Ориентация на творческую деятельность существенно изменяет функцию преподавателя. Преподаваемый им предмет сам по себе к компетентности не ведет. Ему необходимо создавать ситуацию, в которой его предмет выступит ориентировочной основой *производящей* деятельности. Преподаватель с узко-предметной специализацией выполнить такую функцию не сможет.

Словом, переход к деятельности ориентированной на творчество модели образования меняет и функционал, и приоритеты в работе самого преподавателя. Если мы ранее говорили о коллективно распределенной деятельности обучаемых, то теперь надо говорить о коллективно распределенной деятельности преподавателей. В их работе появляются такие качественно новые моменты, как разработка и постановка перед обучамыми метапредметных учебных задач и проектов, в которых интегрируется содержание различных дисциплин.

Обучение, ориентированное на творческую деятельность, утрачивает свою традиционную академичность. Напрашивается аналогия: нельзя научить плавать с помощью объяснения у доски. Нужно повести учеников в бассейн, где кроме закона Архимеда придется объяснить им и многое другое.

Учебные задачи в рамках продуктивно-деятельностной модели обучения представляют собой систему проектов, носят метапредметный характер, а их решение предполагает создание реального продукта – модели, разработки, технологий, инновационной разработки; включение в реальные субъект-субъектные отношения, в среду вероятностных и непредсказуемых ситуаций, в диалог с заинтересованными людьми по поводу критерии качества проекта, риски и коллизии.

Сказанное выше относится к любой сфере образования, где речь идет об овладении деятельностью.

Если исходить из указанных характеристик компетентности (мы в данном случае не вступаем в дискуссию о различии понятий компетентности и компетенции, признавая правомерность различных точек зрения на их соотношение), то возникает, таким образом, вопрос: как же «передается» творческий опыт?

Если понимать это в буквальном смысле, то *никак!* В том-то и дело, что в отличии от знаний и способов действий творческий способ действия не существует заранее в готовом виде. И остается только овладеть ею. Каждый субъект должен создать свою систему деятельности (компетентность) для себя заново как продукт индивидуального творчества и саморазвития. В этом смысле компетентность ближе стоит к творческому и личностному видам опыта, чем к опыту знаний и умений.

Понимаемая таким образом креативность не является продуктом традиционного обучения, т.е. не складывается из суммы знаний и умений! Здесь необходимо моделирование реальной жизни, проект, поиск собственного образа деятельности! Знание формируется на основе научного понятия, умение на основе способа деятельности. Прообразом же компетентности является целостная деятельность – деятельность не как набор операций, а как реализация смысла и индивидуальности исполнителя.

Оппоненты «продуктивного» подхода нередко ставят вопрос, не является ли креативность все же обычным «хорошим» умением? И не изобретаем ли мы в который раз велосипед? Представляется, что нет. Умение – это владение способом выполнения какого-то действия. Креативность – это владение целостной *ситуацией деятельности*. Т.е. творческий человек сможет продуктивно действовать и том случае, когда он не обладает конкретным знанием и умением. Он в этом случае разработает требуемую ориентировку и выйдет из ситуации.

Он не утрачивает своей эффективности и в тот момент, когда нет требуемого способа действия – он создаст его. Творческий потенциал личности – это психологический механизм непрерывного *самообразования* – продуцирования новых знаний и умений, выявления, принятия задач и решения всё усложняющихся задач.

Творческая деятельность технологична, но не в плане гарантированности результата. Она совместима и с неудачей. Но неудача выступает в данном случае не как остановка процесса, а как своего рода стимул для изменения сферы поиска варианта решения.

Однако самая главная специфическая черта творчества в том, что оно означает принятие некоторой сферы деятельности как области личностной самореализации. Образование, в котором происходит становление *личностно и творчески развитого человека*, совершенно иной тип образования, отличный от того, которое мы имели до сих пор. В чем, еще раз подчеркнем, его отличие от традиционного?

Прежде всего, в самой природе такого образования. Творческая деятельность предполагает способность к достижению результата, продукта. Это невозможно, если образованность не носит целостного характера, а имеет вид фрагментарной, «попредметной» картины мира. Речь идет не об отказе от научно-предметного образования, а об отказе от изучения предметов как самоцели.

К примеру, обследование учащихся 7-9-х классов, проведенное Г.М. Анохиной с помощью методики «Школа глазами детей», говорит о достаточно непростой ситуации с отношением детей к содержанию и традиционной технологии обучения. Приведу примеры детских высказываний: «мне обычно непонятно, зачем изучается тема», «я не чувствую, что изучаемое на уроке важно и нужно для меня сейчас и в будущем», «мне неинтересно учиться из-за однообразия и скучки». Даже если бы так написал даже один ребенок – это уже прецедент для размышления. Но увы, подобные мысли мы нашли в ответах более 40% учащихся и студентов.

Становление у ученика субъектно-творческой позиции предполагает изначальную ориентировку в обучении (самообучении!) как собственной жизненной функции.

Наиболее адекватным процессуальным средством формирования творческого потенциала личности, по мнению большинства экспертов, выступает проектная деятельность. Проектирование – это фундаментальный способ существования человека, сознание которого (как отмечает Ленин в конспекте «Науки логики» Гегеля) «не только отражает мир, но и творит его».

Проектирование можно представить, как некую *саморазвивающуюся идею*, где одно найденное решение порождает другие проблемы. Проектирование – это логика восхождения от ценностей к целям, от них к средствам и условиям, а затем к результатам и последствиям этих результатов. Проектирование – это *синтез игры и реальности*, где игра – это воображаемые роли, ситуации, ограничения (правила); а реальность – проблемы, отношения, решения и продукты, имеющие практическое значение. Проект – это комплекс деятельности, обладающий, по словам О.С. Газмана, свойствами *автодидактизма*, т.е. непроизвольного усвоение новых понятий, видов деятельности, отношений, опыта.

Почему проектная деятельность ассоциируется с творческой компетентностью? Ценность проектного метода в том, что обучающийся проходит через испытания, набирается опыта, у него появляется свой подход, система, стиль работы и взаимодействия.

Предлагаемое нами понимание содержания образования существенно изменяет его ценности, смыслы и приоритеты. Традиционное образование было нацелено на развитие внешних, процессуальных свойств человека – что он должен знать, уметь, каким нормам следовать. Оно, зачастую, не помогало решать вопросы, связанные с выбором сферы самоутверждения, созданием своей собственной системы работы и стиля жизни.

«Задача на творчество» – это задача на саморазвитие. Главное в процессе овладения творческим опытом – построение своей системы решения подобного класса задач, упорядочение своих возможностей. Последнее сопряжено не только с оценкой значимости своих приемов работы, но и с определением смыслов этой деятельности.

Если для предметного обучения наиболее адекватным мотивом является интерес к предмету, то для творчества адекватный мотив – это саморазвитие, создание самого себя как мастера. Имеются, таким образом, все основания предполагать, что мы имеем дело с особым типом учебной деятельности. Результативность решения учебных задач здесь оценивается через призму собственного роста, а не через совпадение с ответом.

Здесь, как нам представляется, кроется и ответ на ключевой вопрос современной теории содержания образования – виды и формы творческого опыта должны войти в его структуру? Вероятно, такие, которые не только

отвечают запросам работодателей, но и помогают личности раскрыться, найти свой путь, дело, нишу, авторскую модель бытия. Именно в такой личности заинтересовано нормально развивающееся общество.

Преподаватель, работающий в компетентностной парадигме, отходит от канонов мышления (анализ, синтез, содержательное обобщение) и погружается в риск, где царит неопределенность, индивидуальность, сомнение. Формировать творческий потенциал личности, как можно предположить, способен только компетентный, уверенный в своих силах педагог. Для него обучение – это «свобода мастера, работающего играющи...»

Еще один вид опыта, лежащий в основании творческой жизнедеятельности человека, это – «опыт отношения к миру, опыт собственной позиции, рефлексии, самоопределения, выработки собственных жизненных смыслов, управления собой в сложных жизненных ситуациях, словом, опыт быть личностью – *личностный опыт*». Его не следует смешивать с личным опытом, к которому относится все, что усвоено воспитанником. Личностный опыт – это опыт личностной саморегуляции, выполнения функций, которые выражают человека как личность, как творческого субъекта жизнедеятельности и к компонентам этого опыта мы относим: избирательность, рефлексию, смыслоопределение, ответственность, ориентацию на Другого как абсолютную ценность, саморегуляцию поведения, креативность, самостоятельность и внутреннюю свободу в принятии решений¹. Этот опыт уже выделен в стандарте в виде особой подструктуры – личностных результатов образования.

Безусловно, этот вид опыта усваивался детьми и раньше, целенаправленно или спонтанно, в образовательном процессе или в иных жизненных ситуациях. Однако сегодня очевидна его коннотация в образовательном стандарте как необходимого для эффективной личностной социализации человека, а, это означает, что его развитие у ребенка нуждается в специальном дидактическом проектировании и процессуальном обеспечении². Учитель может эффективно поддерживать развитие личностных аспектов творческого опыта, лишь имея представления о специфической природе, условиях, критериях, психолого-педагогических механизмах и технологиях организации его становления. Однако в действительности по оценке отечественных и зарубежных экспертов именно эти сущностные и технологические характеристики указанного вида содержания образования разработаны недостаточно, что «требует обращения к важнейшему методологическому принципу дидактики – принципу *единства содержательного и процессуального*, суть которого в том, что каждый вид содержания образования усваивается в адекватной его природе деятельности»³ и тре-

¹ Сериков В.В. Дидактика Лернера: идеи и их развитие // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1, № 3(39). – С. 19-30.

² Сериков В.В. Некогнитивные виды опыта в структуре содержания образования // Образование и общество. – 2017. – №4 (105), июль-август. – С. 16-21.

³ Сериков В.В. Культурологический подход как методология включения этнокультурного компонента в содержание образования // Методология этнопедагогического исследования: коллективная монография / под ред. А.Б. Панькина, В.К. Пичугиной. – Элиста – Москва: Изд-во Калм. ун-та, 2017. – С. 67-74.

буется обоснование принципов и методик создания такой образовательной среды, педагогических ситуаций-событий, при которых одновременно с опытом знаний развивались бы и другие виды опыта учащихся, включая личностный опыт – быть личностью, проявлять себя таковой.

Если предметно-знаниевое содержание образования можно спроектировать и задать в текстовой инструктивной форме, то в том случае, когда речь идет о личностно-творческом опыте, т.е. об индивидуальных переживаниях, субъективных исканиях и смыслах ребенка, то их нельзя не на каком этапе сделать предметом однозначной схематизации и программирования. Можно лишь создать *ситуацию*, а, точнее говоря, *событие*, вос требующее проявление, а, соответственно, и развитие такого опыта.

Человеку, входящему в мир культуры, нельзя освоить культурный, в том числе творческий опыт как-то иначе, как только заново его создав, по крайней мере для себя. Личностно-творческий опыт не накапливается планомерно как логическая цепочка понятий, как это бывает, например, при изучении физики или математики, а образует некие узловые точки в сознании как последствия ведущих жизненных событий. *Событие –переживания–вывод* (новый смысл, новое видение и понимание жизненных целей, окружающих людей и самого себя!) – вот «логика» личностных новообразований! Знание может забыться, в памяти могут стереться детали математических доказательств, подробности текстов, нарушиться логические цепочки. Что же остается в этом случае в сознании и поведении? Опыт. Опыт исканий, может быть, даже страданий, и побед. Именно он является тем самым «сухим остатком» образования, которым человек будет пользоваться в повседневности.

Определив своего рода контуры содержания образования с личностно-творческой ориентацией, мы, естественно, оказываемся перед массой конкретных проблем: где, когда, у кого, на каких возрастных этапах, на каком материале, какими способами, инструментами развивать эти личностно-творческие компетентности у учащихся?

Первое, что выявлено в исследовании, это – невозможность прямого влияния на личностно-творческую сферу. В личностно-развивающей образовательной системе педагог применяет инструментарий, существенно отличный от того, что имеет место в традиционно понимаемом образовательном процессе: изучает среду и жизненную ситуацию воспитанника; определяет источники его ценностных ориентаций и моделей поведения; видит в воспитаннике не носителя лишь одной какой-то роли, скажем, успешного или неуспешного ученика, а улавливает множество его проявлений, интегрированных вокруг стержневого личностного смысла, контекста; изменяет среду и ситуацию развития личности; включает его в новые отношения, изменяющие его отношение к себе; помогает реализовать себя, а не только требования образовательного стандарта; рефлексировать себя сегодняшнего и будущего. Таким образом, педагог работает с глубинными механизмами социализации, идентификации личности с культурой, способами ее самоопределения.

Инструментом влияния на творческой личности является создание ситуации, которая ставит воспитанника перед социокультурным выбором и

где ему требуется поддержка педагога в принятии решения и его реализации. Кстати, педагог должен быть готов к тому, что эта коллизия будет воспринята воспитанниками по-разному, а то и не воспринята вообще. Это не правила грамматики, которые все должны понимать одинаково. Личность актуализируется тогда, когда есть свобода в интерпретации *значений*, т.е. появляется *смысл*, смыслообразование. Педагог поддерживает, сопровождает этот процесс исканий, переживаний, внутренних поисков воспитанников, ведет непрерывный диалог с ними, но в любом случае возможности его участия в этом процессе здесь гораздо более ограничены, чем при традиционном обучении. Воспитатель должен постоянно преодолевать искушение достичь цели, минуя весь путь к ней, т.е. потребовать, приказать, «вызвать родителей», прибегнуть к авторитету коллектива и т.п. Это приведет к разрушению *личностно-развивающей ситуации*. Достоинством личности становится только пережитое и открытое ею самостоятельно. Все остальное так и рискует остаться *объективным значением*, не имеющим *субъективного смысла*. В этом смысле личностный опыт – это опыт работы с собой, со своими переживаниями, опыт саморазвития, который станет впоследствии для индивида психологическим механизмом непрерывного образования.

Фактором развития творческой личности, ее опыта, как правило, выступает значимое для нее *событие*, в котором она выявляет свои новые возможности, проводит ревизию своих ценностей и образа жизни.

Силы саморазвития личности активизируются, когда она поставлена в позицию субъекта жизнедеятельности, при этом она свободна и потому ответственна. В первую очередь за последствия своих действий для себя и для других – близких и дальних. Личность формируется в *поступках* – в деятельности-производственных формах реализации своей нравственной позиции. «Строительным материалом» для развития личности, по известному выражению С.Л. Рубинштейна, являются ее *переживания*, чаще всего связанные с фрустрацией ее *социогенной потребности* – дефицитом признания со стороны Другого и поиском выхода из возникшей коллизии. *Отношения с другими людьми* являются основным содержанием ее переживаний.

Основной педагогической задачей для педагога в русле рассматриваемой проблемы является создание *ситуации развития творческой личности* как совокупности условий становления личностной сферы воспитанника. Ситуация развития творческой личности – это, своего рода, пространство отношений, событий, поступков, в котором актуализируются процессы смыслообразования, «сдвига мотивов на цели деятельности» (А.Н. Леонтьев), изменения образа мыслей и поведения.

Происходит это благодаря преодолению воспитанником какого личностно-значимого противоречия в учебе, в оценке ее результатов, в отношениях с окружающими и особенно в том, что касается моральных аспектов этих отношений и др.

В подобных ситуациях обретается опыт выполнения личностью ее функций, определенных ее природой и назначением. Сюда относится опыт построения выводов из собственных переживаний, принципов поведения в ситуациях, подобных пережитым; опыт смыслообразования на основе восприятия события в контексте собственных жизненных устремле-

ний; опыт нравственной самооценки степени проявления своей ответственности и др. Освоивший такой опыт воспитанник, будет в дальнейшем знать, *как развивать свои личностные творческие силы*.

Интуитивно педагоги-практики уже давно поняли значимость этого вида опыта для становления человека как личности. Практически во всех авторитетных педагогических системах прошлого присутствует формирование у воспитанников опыта самоорганизации, самопреодоления, «упражнения нравственных сил» (А.С. Макаренко), опыта «духовных исканий» (В.А. Сухомлинский). В этом плане концепция формирования личностного опыта не «изобретает велосипед», а, скорее, концептуализирует то, что веками разрабатывалось в мировом педагогическом опыте!

Лично-творческий опыт существует только в субъективной, ментальной, индивидуальной форме. Он возникает как продукт межсубъектных отношений и всякие попытки изложить его в виде какой-то загады разработанной учебной программы «для всего класса», по сути, беспersпективны. Теорему Пифагора все дети должны понимать одинаково (опыт знаний!), но смысл изучения математики, общения с учителем, место этой теоремы в планах на будущее и т.п. для каждого ученика в классе будут различными. Формируя лично-творческий опыт, учитель имеет дело с этим «внутренним планом», своего рода «зазеркальем» урока.

Все это позволяет предположить, что в лично-развивающем образовании мы имеем дело с особой формой существования содержания образования – *ситуационно-контекстной*! Это содержание рождается в ситуациях и событиях, в отношениях и коллизиях, в целеполагании и достижении личностью своих целей. Проектировать лично-развивающее образование – это значит, совместно с воспитанником планировать его жизнь, будущее, образ Я! И если в обучении мы сегодня предлагаем разрабатывать индивидуальные маршруты, то в лично-развивающем образовании никаких других маршрутов быть не может! Мы имеем здесь дело с внутренним, глубоко личным, непрерывным процессом самодвижения личности. В этом глубочайший смысл формирования личностного опыта – *опыта быть личностью*!

Данный вид содержания образования не является чем-то внешним для человека, и не обязательно ассоциируется с материалом урока, на который надо прийти и выполнять требования составителей стандарта. Этим содержанием является собственная жизнь воспитанника и надо лишь помочь ему увидеть ее по-новому, открыть в ней новые смыслы! Школа в этом случае для ученика в подлинном смысле становится *школой жизни*. Жизнь человека как поток рефлексируемых событий и переживаний – не-прерывна. «Научить» воспитанника *самообразованию себя как личности*, вооружить его механизмом целенаправленного самоизменения на всю оставшуюся жизнь – это и составляет *образовательную функцию* лично-развивающего образования как дидактической системы, обеспечивающей развития личностных способностей, личностного опыта!

Разработка представлений о природе опыта «быть творческой личностью» и механизмах его становления позволила поставить вопрос о педагогических средствах формирования такого опыта или, по-другому говоря, о средствах педагогической поддержки личностного развития воспитанника. Безусловно, образовательная практика за тысячелетия накопила огромный

запас приемов, методов, форм воздействия на сознание и поведение воспитуемых. Имеются описания уникальных образцов опыта, по большей части имеющих, правда, *одноразовое применение*, т.е. невоспроизводимых вторично. И связано это не только с индивидуальностью воспитателей и воспитуемых, как это принято считать, но и с неразработанностью целостного представления о природе такого рода педагогических средств.

В самом деле, что значит воздействовать на личность, если по самому своему назначению она призвана противостоять всяkim попыткам деформировать ее внутренний мир – ее направленность, ценностные ориентации, строй мышления? Именно поэтому часто за «работу с личностью» выдают то, что не имеет к ней прямого отношения – формирование предметных знаний, моральное просвещение, включение воспитанников в массовые мероприятия с «идейной основой» и др.

Мы далеки от мысли о том, что все, чем обладает личность, является продуктом ее собственного труда, т.е. занимаемая ею позиция не обязательно является результатом ее собственных исканий: она может возникнуть спонтанно под влиянием образа жизни и среды, быть некритически заимствована и т.п. Степень сознательного участия личности в процессах смыслообразования – вот показатель личностного развития. Речь идет о степени заинтересованности, осознанности, произвольности, диалогичности в процессе принятия позиций. В это суть известной идеи С.Л. Рубинштейна о том, что человек тем более личность, чем меньше в нем «беспартийного», равнодушного ко всему общественно значимому.

Речь, естественно, идет не о принадлежности к политической партии, а об идентификации себя с определенными социальными образами. Все это позволяет предположить, что суть педагогического влияния на развитие личности состоит в этом расширении пространства осознанного, произвольного, подконтрольного личности процесса смыслообразования. Понятно, что речь идет не об абсолютном подчинении личности «педагогическому ведомству» (Г. Гессе), а о последовательном, деликатном диалогическом расширении поля ее сознательного участия в усвоении иных образцов мышления, чувствования, поведения. Всякий «нажим» в этом случае приведет к разрушению собственно личностно-развивающей ситуации и редукции ее к тривиальному дидактизму.

Отметим еще одну особенность личностно-развивающей ситуации, востребующей проявление воспитанником своей позиции в отношении происходящего. В традиционном учебном процессе организуемая учителем деятельность одна для всех и вывод из нее, т.е. усвоенное знание, тоже должен быть для всех общим, отвечающим требованиям образовательного стандарта. В нашем же случае речь идет о ситуации, которая всегда *чья-то ситуация*. Она является фрагментом не урока, а жизненного пути личности, даже если и случается на уроке. И вывод, вытекающий из ситуации, лежит в контексте этого жизненного пути. Образно говоря, даже находясь на уроке, ребенок как личность, выполняя творческое действие, решает задачу не на положение абстрактного «тела» в абстрактном «пространстве», а на положение самого себя в реальном пространстве жизни. И если нам на самом деле удается создать такую ситуацию-событие, то проблема «заинтересовать ученика» просто-напросто снимается. Воспитаннику не может быть не интересна его собственная жизнь!

Таким образом, процесс формирования личностного опыта, если его сравнивать с традиционным обучением знаниям, строится на ином психологическом механизме. Для традиционного обучения – это *предметно-деятельностный механизм*. Суть его в том, что вид опыта, подлежащий усвоению, трансформируется в *учебную задачу*, на решение которой направлена *учебная деятельность*. Образовательный стандарт, обеспечивающий единообразие достижений учащихся, задает уровень и характер учебных задач и способов их решения.

По понятным причинам при переходе к развитию у ученика личностного опыта картина меняется. Поскольку речь идет о сфере смыслов и отношений, то мы не может предложить учащимся заранее спроектированную и, в идеале, алгоритмизированную деятельность, при выполнении которой у них сформируется «требуемый смысл», причем одинаковый для всех, или, хотя бы одинаковое понимание сути проблемы, как это бывает при изучении математических теорем.

С учетом этого в качестве психологического основания формирования личностно-творческого опыта выступает *ситуационно-событийный механизм*. В личности «откладывают» переживания по поводу событий. Событие – это субъективное переживание, а не мероприятие, хотя последнее может и должно становиться для воспитанников событием! Природа события – противоречива: это может быть и утверждение жизненных сил личности, и их депривация, и открытие в себе новых возможностей и утрата веры в прежние смыслы, и радость и страдание. Важно в данном случае одно: событие – это всегда источник личностного опыта, обновление его, встреча с Другой личностью, с иной культурой, которая затрагивает, деформирует прежние стереотипы мышления и поведения, развивает их. Роль события может выполнять *случай*, который педагог превращает в педагогическое средство¹.

В качестве основных приемов создания творческой атмосферы –личностно-развивающей педагогической ситуации нами выделены: *диалог* с воспитанником, под которым нами понимается такой образ взаимодействия воспитанника с педагогом, при котором он чувствует себя в психологической безопасности и потому готов к откровенному общению с преподавателем.

Второе столь же значимое средство – это *вхождение в контекст* проблем воспитанника (учебных, жизненных, коммуникативных и др.), *понимание и принятие* его как личности. Могут возразить, что просто понимание нельзя считать целенаправленным педагогическим воздействием. Однако практика личностно-развивающего образования показывает, что демонстрируемое педагогом понимание и принятие личности воспитанника подчас действуют сильнее так называемых «воздействий»!

¹ Кларин М.В. Реализация эмоционально-ценностного компонента содержания образования: технология «неурока» / М.В. Кларин, Л.В. Макмак // Содержание и методы обновляющегося образования: развитие творческого наследия И.Я. Лернера: сборник научных трудов Международной научно-теоретической конференции, посвящённой 100-летию со дня рождения И.Я. Лернера (10–12 октября 2017 г.): в 2-х т. Т. I / сост. А.А. Мамченко. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2017. – С. 132-140.

Третье педагогическое средство – вероятно, самое сложное в данной системе. Это – *побуждение воспитанника к самопроявлению, к выдвижению новой идеи, к поступку*, к усилию над собой, к преодолению стереотипов, привычных взглядов и негативных форм поведения. *Поступить* означает всегда чем-то поступиться, отказаться от привычного способа поведения. Творческий личностно-развивающий поступок – это всегда расширение горизонтов мировосприятия и рефлексии. У поступка есть внешняя форма – презентационная, зрелищная, показная и внутренняя, связанная с усилием самопреодоления, с потерей и, одновременно, обретением чего-то личностно значимого. За внешней показной формой поступка может не быть внутреннего содержания и тогда его личностно-развивающий эффект пропадает. Сложность педагогического руководства развитием личности как раз и состоит в необходимости отличать подлинное саморазвитие личности от имитации.

Четвертое педагогическое средство, с помощью которого создается ситуация, ведущая к творческому росту личности, – это *поддержка воспитанника*. Личность устроена так, что из всех форм воздействия на нее она приемлет только одну – поддержку! Даже если мы хотим исправить что-то негативное в человеке, все равно вначале надо поддержать, проявить доверие, вселить в него уверенность, вступить в ценностно-смысловой контакт с его личностью. Поддержка является следствием диалогичности, взаимоустранимости участников данной ситуации. Суть педагогической поддержки росту в актуализации внутренних ресурсов личности, сил ее саморазвития, в педагогическом сопровождении этого процесса, в вооружении воспитанника ориентирами и инструментами, а, главное, смыслами работы с собой.

Чем занят сам педагог в ситуации, развивающей творческий потенциал его учащихся? Как раз тем, о чем говорит назначение данной ситуации. Это – ситуация развития творческого потенциала и *его личности*. От него также требуется и готовность к диалогу с самим собой, и принятие себя как личности (со всеми профессиональными и личностными достоинствами и недостатками!) и способность к поступку («наступить на горло собственной песне»), к мобилизации своих личностных ресурсов. Педагог не может «научить саморазвитию» ученика, не демонстрируя ему это собственной жизнью, поведением!

К сожалению, всякое инновационное направление в образовании всегда встречает массу имитаций и попыток выдать желаемое за реальное. Так, за личностно-развивающее образование пытаются выдать традиционную модель *воспитывающего обучения, где доминируют примеры творческих действий, но не события для учащихся*.

Суть последнего в том, что педагог при изучении темы ищет в ней «творческие моменты», связанные с социально полезными качествами человека, с методической проблемой школы или кафедры, с очередной тематической проверкой и т.п. Эта очень затратная в плане времени и сил работа дает, к сожалению, весьма малый воспитательный эффект. Ошибки также возникают, когда педагог забывает, что развитие личности происходит в переживаемых ею событиях, в «самопреодолении», а не через выслушивание наших сентенций и нравоучений. К такого рода издержкам надо отнести и чрезмерное увлечение внешними способами активизации, интерактивными и псевдоигровыми приемами. Без побуждения ученика к размышлению над фундаментальными вопросами своего

бытия эта внешняя активность (интерактивность) приводит к подмене внутренней духовной работы воспитанников внешними поверхностно-развлекательными формами.

Явной ошибкой является также надуманное *противопоставление* личностно-развивающего подхода систематическому усвоению предметных знаний и умений. Отсутствие глубоких знаний, добываемых собственным трудом, не может привести к мировоззренческим раздумьям и, соответственно, к ценностно-смысловым выводам. И тем более к становлению личностных компетентностей (личностного опыта)!

И, наконец, наиболее глубокая, на наш взгляд, ошибка – это постоянное ожидание новых стандартов, схем, методических инструкций, которые, якобы, должны решить все наши проблемы. На самом же деле личностный подход, как никакая другая стратегия, востребует личность, культурный *потенциал педагога*, его умение выйти за узко-предметные рамки и воспринять образование как целостный процесс, неотрывный от всех метаморфоз современного мира.

Итак, вооружение формирующегося человека личностно-творческим опытом – опытом саморазвития своей личности – на всех этапах и во всех сферах образовательного процесса создает смысловую и деятельную основу его будущего непрерывного образования. Анализируя логику обретения личностного опыта, мы попытались выделить своеобразные ситуации, некие «реперные точки», через которые должен пройти воспитанник, для того чтобы произошли изменения в его взглядах, ценностях, поведении, опыте.

Первая такая ситуация, которая возникает у обучаемого как своего рода «импульс самости» – это «*открытие самого себя*». В разные возрастные периоды и для разных людей она выглядит по-разному. Но в любом случае в процессе воспитания должен быть момент, когда воспитанник в некоем зеркале увидит себя, заинтересуется собой, увидит в себе новые силы, поверит в них.

Вторая ситуация – «*принятие нового смысла*» деятельности (учебной, профессиональной и др.), ценностей, роли. Как правила, это – такой момент воспитания, когда воспитанник попадает в новый круг общения, видит преимущества нового образа жизни, ориентируется на образцы поведения значимых людей, открывает для себя новые перспективы самореализации.

Третью ситуацию мы назвали «*ситуацией самопреодоления*». В ней воспитанник побуждается к сознательному усилию над собой, поступку, к ломке привычного образа жизни, изменению стереотипов. То, что вначале требовало волевого усилия, постепенно превращается в привычку и даже в удовольствие.

Четвертая – ситуация «*переживания и преодоления собственных ошибок*». Это – непременный психологический момент воспитания, когда воспитанник побуждается к рефлексии своего опыта, когда актуализируется главный нравственный регулятор поведения – совесть, видение собственный вины в своих злоключениях и неудачах.

Пятая – ситуация «*планирования будущего*». Этими терминами мы обозначаем не только профессионально-карьерные планы, но и выработку ценностных ориентиров, правил поведения в типичных жизненных коллизиях. Словом, речь идет о целостном образе *себя в будущем*.

Таким образом, дидактическое обоснование путей включения творческого опыта в содержание общего и профессионального образования – перспективное направление наших дальнейших исследований.

Т.В. Черникова

КРЕАТИВНОСТЬ И ТВОРЧЕСТВО В ОБРАЗОВАНИИ: ИСТОКИ, ПРЕДПОСЫЛКИ, МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Представлено теоретическое обоснование психологического механизма воздействования творческого потенциала обучающихся, определены интеллектуальные предпосылки креативности и мотивационные источники ее проявления в образовательном творчестве. Прослежено развитие термина «творчество» и систематизированы его определения по трем уровням: как создание нового продукта, решение задач и преобразование учебной и в целом жизненной ситуации. Психологическая поддержка рассматривается как способ преобразования субъектами учебной общности своих взаимоотношений по типу решения творческой задачи на образовательное и личностное развитие. Механизм рефлексии, сопровождающий процесс решения творческих задач в образовании, позволяет сделать его управляемым в плане стимулирования продуктивности.

Ключевые слова: креативность, образовательная среда, психологическая поддержка, рефлексия, теоретическая модель, творчество.

Творческий потенциал обучающихся и роль человеческого фактора в обеспечении благоприятных условий для его развития. Деятельность образовательных организаций направлена на создание необходимой среды для развития личности воспитанников, их способности к творчеству. Творческий потенциал личности, раскрытый в дошкольном и школьном возрастах, во взрослой жизни проявится в умении гибко и продуктивно встречать социально-экономические изменения, в готовности использовать новые возможности, в стремлении выдвигать неординарные идеи при решении нестандартных производственных задач. Но самое главное состоит в том, что творчество дает возможность удовлетворять высшую человеческую потребность – потребность в самоактуализации и полноценной реализации индивидуального креативного потенциала личности¹. Развитие творческих возможностей детей всегда рассматривалось в качестве одной из актуальных задач образования, в федеральных государственных стандартах нового поколения такая задача выведена на уровень требуемых образовательных результатов; работа с одаренными детьми изменила статус увлечения отдельных учреждений и педагогов и стала нормативным направлением учебно-воспитательной деятельности.

В современных условиях, когда инновационное развитие признано ведущим фактором конкурентоспособности государства, становится невозможным традиционное школьное обучение, которое долгое время представляло собой преимущественно репродуктивный процесс передачи школьнику того, что создано человечеством в различных областях науки и культуры. Об этом свидетельствуют результаты PISA (Programme for International Student Assessment) – международной программы по оценке

¹ Маслоу А. Дальние переделы человеческой психики. – СПб.: Питер, 2018. – 448 с.

образовательных достижений учащихся¹. Главное отличие программы PISA от ЕГЭ и ОГЭ заключается в том, что она, в первую очередь, оценивает возможность школьников руководствоваться здравым смыслом при выполнении нестандартных задач. В этом отношении можно сказать, что PISA следует современным образовательным трендам, ведь способность учеников применять школьные знания в жизни – это важнейший аспект функциональной грамотности и навыков XXI века. Сравнительные исследования успешности школьников на международных предметных олимпиадах показали, что учащиеся российских школ успешно и даже блестяще справляются с заданиями на репродукцию знаний, но испытывают серьезные трудности, когда переходят к выполнению заданий нестандартного типа (с недостающими, избыточными или противоречивыми условиями, требующими анализа с различных концептуальных позиций и др.).

Успешность образования в современном понимании связывается с развитием двух противоречивых процессов. С одной стороны, по-прежнему актуально развитие логического компонента мышления – реализации возможности алгоритмизированного, поэтапного обучения с действованием алгоритмов – универсальных учебных действий. С другой стороны, чрезвычайную востребованность приобретает *творческий* компонента мышления. В этом случае обучаемость, согласно одному из определений, включает в себя ряд параметров креативности, в том числе гибкость мышления как скорость изменения действия в соответствии с изменением ситуации.

Творческий потенциал обучающихся проявляется в благоприятных условиях образовательной среды, решающим фактором благополучия которой является фактор человеческих отношений. Назначение образовательной среды состоит в направленности на саморазвитие школьника и его поддержку в образовании^{2,3}, на освоение универсальных умений и становление базовой культуры личности⁴, на создание условий для проявления тех сторон жизни школьного сообщества, которые бы могли стать новой для осуществления творческой деятельности учащихся. Это уклад жизни школы, где учитываются многофакторные процессы и явления, плюрализм взглядов и многообразие связей, где каждый ученик может найти возможности самореализации, где существует диалог субкультур воспитанников и взрослых и сообществ – детско-родительских, учительско-ученических, родительско-педагогических⁵.

¹ <https://rosuchebnik.ru/material/issledovaniya-pisa-2018-v-rossii/>
<https://fioco.ru/pisa-2018>

² Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 108–111.

³ Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – 294 с.

⁴ Иванов А.В. Культурная педагогическая среда // Антропологический, деятельностный и культурологический подходы: тезаурус. Вып. 5 (24) / под ред. Н.Б. Крыловой. – М.: Новые ценности образования, 2005. – С. 63–66.

⁵ Иванов А.В. Детско-взрослое сообщество в культурной среде общеобразовательной школы. – М.: АПК и ППРО, 2005. – 252 с.

Образовательная среда представляет собой «территорию социального наследования», где признаки культуры репрезентируются в признаки образования, обеспечивая условия для формирования личности, способной реализовать себя в конкретных социально-экономических обстоятельствах¹. Базовые компоненты образовательной среды (культурные развивающие традиции, приоритеты инновационной направленности деятельности, наложенная технологическая система психолого-педагогического сопровождения) оказывают свое благоприятное действие на обучающихся в раскрытии творческого потенциала их развития только при наличии ярко выраженного педагогического влияния. Оно представляет собой – гуманистическую позицию педагогов как основу их деятельности в динамике повышения профессиональной компетентности. Организованная с опорой на гуманистическую позицию образовательная среда будет способствовать раскрытию творческого потенциала дошкольников и школьников, формированию уникальной модели каждой образовательной организации и позитивным изменениям в системе образования в целом^{2,3}.

Остаточно полное раскрытие сущности поддерживающего влияния на другого человека содержится в одном из важнейших принципиальных положений теории личности, названное В.Н. Мясищевым психологией отношений⁴. Осознанное отражение внешних отношений перестраивает личностные структуры в процессе их развития. В контексте теории отношений личности В.Н. Мясищева представлены ключевые категории антропологического подхода «субъективность» и «со-бытийная общность», описанные В.И. Слободчиковым⁵. Категория «отношение» впервые рассмотрена Т.В. Черниковой по трем параллельным линиям ее научного развития как: а) специфически человеческая форма отражения; б) тесный контакт и эмоциональная связь с миром; в) креативное переосмысление обстоятельств жизни. Предложенная ею авторская трактовка понятия «отношение» интегрирует все три понимания термина применительно к развитию в условиях образовательной общности. Это активное эмоциональное взаимовосприятие в формах познания и понимания людей и установления связи с ними для осуществления кооперативного взаимодействия. Результатом реализации таких взаимоотношений становится преобразование образовательного и жизненного опыта по типу креативного решения задачи. Креативность рассматривается как действенная личностная

¹ Видт И.Е. Культурно-образовательная среда / И.Е. Видт, Э.В. Загвязинский // Антропологический, деятельностный и культурологический подходы: тезаурус. Вып. 5 (24) / под ред. Н.Б. Крыловой. – М.: Новые ценности образования, 2005. – С. 66–68.

² Иванов А.В. Детско-взрослое сообщество в культурной среде общеобразовательной школы. – М.: АПК и ППРО, 2005. – 252 с.

³ Иванов А.В. Культурная педагогическая среда // Антропологический, деятельностный и культурологический подходы: тезаурус. Вып. 5 (24) / под ред. Н.Б. Крыловой. – М.: Новые ценности образования, 2005. – С. 63–66.

⁴ Мясищев В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды. – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1998. – 368 с.

⁵ Слободчиков В.И. Психология человека: введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 360 с.

особенность, проявляющаяся в активизации у себя и другого интеллектуальных, коммуникативных и регуляторных ресурсов¹.

В трудах А.Н. Леонтьева специально решалась задача понять личность как психологическое новообразование, которое формируется и поддерживается системой жизненных отношений². Личность обретает новое качество в результате совместной деятельности с другим человеком, поддерживающим позитивные устремления второго участника процесса развивающего взаимодействия.

В ситуации поддерживающего влияния востребуется эмоционально-методичный стиль взаимодействия, описанный А.К. Марковой³. Такое взаимодействие характеризуется высокой оперативностью и сменой форм работы, включающей коллективные обсуждения и активизацию участников совместных действий при поддержке их содержательной мотивации.

С.Ю. Степанов рассматривал рефлексивно-гуманистический тип созидающих отношений в рамках выделенного им рефлексивно-инновационного подхода к управлению образованием. Среди прочих названных, он выделяет созидающий стиль взаимодействия, целью которого является обеспечение условий, поддерживающих позитивное соразвитие участников образовательного взаимодействия^{4,5}.

Еще одним условием успешности поддерживающего взаимодействия выступает доверие к обучающему, обусловленное авторитетностью его знаний и правомерностью поведения, рассматриваемое Т.П. Скрипкиной в ее монографии «Психология доверия»⁶. Глубина этого доверия зависит от степени самораскрытия внутреннего мира для других. Находящийся рядом поддерживающий другой ситуативно задает меру этой глубины как норму взаимодействия. Доверие к другому в этом случае выступает формой поддержки самоосуществления субъекта в образовательном процессе.

В.С. Магун, анализируя материалы исследования активности и пассивности молодых людей, делает вывод о совмещении деятельностной парадигмы и «парадигмы участия»⁷, обосновывая и проверяя предположение о взаимосвязи психических образований человека в деятельности с помогающим влиянием других людей. Помогающее влияние в образовательном процессе состоит в деятельном участии организатора и специалиста образования с целью оказания помощи и поддержки в учебном процессе.

¹ Черникова Т.В. Психологическая поддержка в образовании. – М.: ИД МПА-Пресс, 2003. – 408 с.

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

³ Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

⁴ Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. – М.: Наука, 2000. – 153 с.

⁵ Варламова Е.П. Рефлексивная диагностика в системе образования / Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 28–43.

⁶ Скрипкина Т.П. Психология доверия. – М.: Академия, 2000. – 264 с.

⁷ Магун В.С. О взаимосвязях готовности человека к собственным усилиям и ожидаемой им помощью // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12, № 6. – С. 40–54.

Наряду с приведенными трактовками явления психологической поддержки разными авторами, мы склонны вслед за Т.П. Гавриловой называть поддержкой «энергетизирующее сочувствие»¹. Оно предполагает проявление искреннего сочувствия другому человеку в такой форме, что тот воспринимает его как подтверждение своей личности в целом.

В итоге мы отмечаем, что человеческий фактор является решающим в обеспечении образовательных условий для раскрытия творческого потенциала обучающихся. Действие человеческого фактора на развитие креативности личности осуществляется посредством механизма психологической поддержки.

Психологическая поддержка рассматривается как способ преобразования субъектами учебной общности своих взаимоотношений по типу решения творческой задачи на образовательное и личностное развитие. Преобразование взаимоотношений основано на знании сильных сторон и направлено на: а) сохранение и упрочение позитивных устремлений личности в условиях образования; б) усиление общественно ориентированных целей, ценностей и субъектных отношений с другими; в) расширение диапазона форм образовательной активности.

Предложенная терминологическая трактовка психологической поддержки вписывается также в контекст воззрений отечественных ученых об отношении к другому как к ценности и условию «обретения родовой сущности»². Понятие психологической поддержки максимально соотносится с характеристиками «субмикрообщности», данными Б.Ф. Поршневым³, и содержанием со-бытийной общности, раскрытой в работах В.И. Слободчикова⁴.

Динамика отношений в образовательной общности, действующей в логике со-бытия, описывается через последовательность: а) формирования групповых норм: предъявление норм – оценка их сходства и различий – выбор наиболее ценных для общего принятия и развития⁵; б) упрочения и развития мотивационной сферы личности: актуализация мотивационных установок – изменение отношения к своим возможностям – корректировка имеющихся установок или создание условий для появления новых⁶; в) становления личностного опыта: раскрытие – согласование

¹ Гаврилова Т.П. Психологическое знание в арсенале средств практического психолога // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 33–38.

² Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 3–19.

³ Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история. – М.: Наука, 1979. – 232 с.

⁴ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: введение в психологию субъективности. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 360 с.

⁵ Кузьмин Е.С., Семенов В.Е. Социальная психология. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. – 288 с.

⁶ Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

ние с содержанием образования – реализация содержания учебной работы способами, соотнесенными со смыслами, ценностями и отношениями личности^{1,2}.

Выбор ориентации на поддержание творческого психологического потенциала личности предполагает, по свидетельству Е.Р. Калитеевской и В.И. Ильичевой, не только сохранность и активность механизмов личностной саморегуляции³. Это также означает способность человека интегрировать свою биологическую, социальную и смысловую сущность в автономность и активность субъекта собственной жизни. Приметами этой способности является позитивное отношение к своей личности как инструменту саморазвития, готовность рисковать на пути достижения экзистенциально-личностных потребностей и платить за возможность быть самим собой.

Психологическая поддержка рассматривается нами как практический коррелят со-бытия – сопроживания как такого вида взаимодействия, в результате которого появляется описанная В.И. Слободчиковым и Е.И. Исаевым⁴ со-бытийная общность – диадическая общность совместного бытия. Она становится пространством духовного развития и совместного проживания общих человеческих смыслов. Совместное бытие действительно есть Встреча и Событие (*со-бытие*) в жизни людей, уточняют авторы. Поддерживающая устремления человека общность отличается от симбиотической и формальной общностей своей развивающей функцией: «Со-бытие есть то, что развивается и развивает; результат развития есть та или иная форма субъективности»⁵.

Практическая реализация такого типа взаимоотношений участников образовательного процесса начинается, на наш взгляд, с выбора организатором образования антропологического принципа как основополагающего. Сама идея явления психологической поддержки заложена в явлении со-бытия. Как и всякое явление, психологическая поддержка предполагает структурную сложность. Мы предлагаем собственную точку зрения на структуру со-бытия как кооперативную форму образовательного взаимодействия. Структура со-бытия представляется нам трехкомпонентной, имеющей три содержательные стороны. Основаниями для выделения структурных единиц послужили компоненты социальной установки и три типа творческого знания по Я.А. Пономареву. С позиции этого исследователя проблем психологии творчества «творчество как источник и механизм развития» есть «взаимодействие, ведущее к развитию». Каждая из сторон со-бытия – со-знание, со-переживание и со-действие – соотносится, на наш взгляд, с компонентами социальной установки (когнитивным, эмоциональным, поведенческим) и тремя качественно отличными

¹ Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. – 1994. – С. 64–77.

² Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.

³ Калитеевская Е.Р., Ильичева В.И. Адаптация или развитие: выбор психотерапевтической стратегии // Психол. журнал. – 1995. – Т. 16, № 1. – С. 115–121.

⁴ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: введение в психологии субъективности. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 360 с.

⁵ Там же.

друг от друга результатами взаимодействия – приобретенным творческим знанием в трактовке Я.А. Пономарева: созерцательно-объяснительным, эмпирическим, действенно-преобразующим^{1,2}.

Со-знание – совместное знание – раскрывает лишь одну из сторон со-боятия. Результатом этой разновидности совместного бытия в условиях коперативного творческого взаимодействия становится созерцательно-объяснительное знание, связанное с осмыслением непосредственного опыта участников образовательного взаимодействия. Оно же соотносится с содержанием когнитивного компонента социальной установки личности.

Со-переживание, со-чувствие и соучастие как совместные виды эмоционального сопроживания соотносятся с другой стороной со-боятия. Продуктом совместного эмоционального переживания становится тип творческого знания, названный Я.А. Пономаревым эмпирическим. Такого рода знание исходит из опыта разнонаправленного поиска и оценки различных вариантов образовательного и личностного развития. Со-переживание как тип знания является составляющей эмоционального компонента социальной установки личности.

Со-действие выступает третьей стороной со-боятия. Со-действие (совместное действие, совместное бытие как развивающая разновидность взаимодействия) является своим результатом действенно-преобразующий тип знания – универсальный, как считает Я.А. Пономарев, творческий способ совладания с проблемами. Создаваемые в процессе совместной внешней деятельности смыслы становятся достоянием внутренней жизни участников образовательного взаимодействия. Содействие, по словарю, понимается также как «деятельное участие в чьих-нибудь делах с целью облегчить, помочь, поддержка в какой-нибудь деятельности»³. Со-действие соотносимо, по нашему мнению с поведенческим компонентом социальной установки личности.

Содействие как форма поддержки выступает условием целесообразного личностного изменения, органичного конкретной образовательной ситуации. В этом случае мы говорим о таком типе содействующей образовательной работы, при котором становится наиболее актуальным разработка технологической стороны теоретического учения Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития. Постановка проблем развития может происходить, как считает С.Ю. Степанов, по инициативе любого из участников взаимодействия. При действенности принципа полилогичности (возможности равного и вместе с тем соразмерного с компетентностью участия каждого) в результате реализации перспективной рефлексии происходит развитие ситуации и людей⁴.

¹ Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.

² Пономарев Я.А. Психология творения. – М: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 1999. – 480 с.

³ Ожегов С.И. Словарь русского языка. – 23-е изд., испр. / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М., 1990. – С. 741.

⁴ Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. – М.: Наука, 2000. – 153 с.

Таким образом, каждая из сторон со-бытия – со-знание, сопереживание и со-действие – являются своим результатом, по Я.А. Пономареву, различные виды нового творческого знания. Оно выражается в обретении иного отношения к событиям личности в условиях образования. *Созерцательно-объяснительное творческое знание* получается в результате развивающего взаимодействия, в котором помогающее влияние состоит в поддержке информационной, интеллектуальной и экспертной сторон профессиональной деятельности. *Эмпирическое творческое знание* создается в ходе рефлексивного опыта переживания ситуации развивающего взаимодействия. Такое знание проходит как бы двойной путь: сначала опыт переживается, а только после этого знание извлекается из опыта, в том числе из опыта переживания. Успешное обретение эмпирического знания сопровождается получением эмоциональной поддержки. *Действенно-преобразующее творческое знание* требует от участников, его получающих, создание новых форм и вариантов собственной активности, в ходе осуществления которой происходит совместное переживание нового опыта и его рефлексивное осмысление. В этом случае от специалистов образования и потребуется организационная и технологическая поддержка.

Рассматриваемая в контексте со-бытия его технологическая форма – психологическая поддержка – своим назначением предполагает вклад в инновационное развитие образования на основе интеграции психологической науки и практики педагогической деятельности. Синтез идеи события и ее воплощения в виде практического результата выражается в разработке и внедрении образовательных программ и интенсивных гуманистических технологий в повседневную практику образовательной работы.

Теоретические основания построения модели образовательной работы по типу индивидуального и группового решения творческих задач. Приведенное далее в тексте описание теоретической модели психологической поддержки, организованной по типу решения творческой задачи, есть заданное в специфической материализованной форме ориентированная структура воспроизведимой действительности – осуществления образовательной деятельности с позиций разрабатываемого под руководством В.И. Слободчика антропологического подхода¹. Как и всякая модель, она передает общую сеть взаимоотношений, которая сохраняется во всех частных случаях ее действия.

Моделирование выбрано нами в качестве одного из основных исследовательских средств. Входящее в число общенациональных методов, моделирование как способ изучения явления позволяет удерживать в фокусе постоянного внимания два типа задач. С одной стороны, при посредстве моделирования поддерживается связь с общенациональной методологией. С другой стороны, научная модель описания исследуемого феномена позволяет привлекать для рассмотрения отдельных проблем системные знания из других наук. С помощью теоретической модели можно получить надежные данные об изучении объекта. Моделирование в большей степени, нежели другие методы, обеспечивает

¹ Зверев С.М., Леонович А.В., Рябцев В.К., Ряшина В.В., Слободчиков В.И., Теплова А.Б. Антропологический подход в развитии воспитания и социализации детей и молодежи. – М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2019. – 487 с.

системное исследование объекта в единстве трех аспектов его изучения: структурного, функционального и генетического¹.

Опыт знакомства с различными образовательными моделями (см., например: Л.М. Фридман, К.Н. Волков, 1985²) и принципами их построения позволяет назвать наиболее типичные. Их особенность состоит в преимущественно репродуктивной направленности обучения. Краткое описание наиболее распространенных из них позволит перейти к описанию модели проектирования образовательной работы по типу индивидуального и группового решения творческих задач.

Линейный принцип построения модели образовательной работы соотносится с логикой развития обучающегося в плане расширения его познаний об окружающем мире. Данная модель органично сочетается с индивидуальными возможностями человека и отвечает его потребности свободного развития. В качестве иллюстрации такой образовательной модели можно назвать обучение по системе М. Монтессори. Линейная модель широко применялась в обучении мастером учеников, которые естественным образом перенимали (или не перенимали) его мастерство в процессе длительного периода нахождения в выбранной ими профессиональной среде.

Уровневая модель образования основана на принципах поэтапного освоения объемов учебного материала различного уровня сложности. Контроль за усвоением этого объема является условием перехода на более сложный этап образовательной подготовки.

Модульный принцип построения образовательной модели предполагает смену последовательности элементов образовательной программы и их взаимозаменяемость без ущерба для процесса обучения. При этом не теряются из виду ближайшие и отдаленные цели образования. Только достижения в освоении всех модулей образовательной программы позволяют говорить о качестве подготовки профессионала.

Блочный принцип построения образовательных программ применяется в тех случаях, когда части образовательного процесса имеют разноплановое содержание, но при этом каждый новый этап работы основан на достижениях и новообразованиях предыдущего блока занятий. Использование блочного принципа построения процесса обучения применяется в случаях необходимости проведения краткосрочной, но при этом интенсивной образовательной подготовки.

Блочно-модульное построение образовательных программ проводится по принципу «матрешки». Содержание каждого блока включает в себя набор равнозначных вариантов развития образовательных траекторий, одна из которых выбирается организаторами и участниками образовательной работы для расширенного содержание следующего блока. Программный материал как бы «перетекает» из одной части в другую, видоизменяясь в зависимости от условий его освоения.

Концентрический принцип модели построения и реализации образовательной работы позволяет на разных этапах образования охватывать в

¹ Методы социальной психологии / под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. – 129 с.

² Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука – учителю. – М.: Просвещение, 1985. – 224 с.

целом весь его объем. Каждый новый уровень сложности обращается к этому же содержанию учебного материала, но на более сложном уровне его постижения. По такому принципу, например, построены школьные учебники по истории России.

Наряду с широко распространенными образовательными моделями мы предлагаем рассмотреть построение образовательной работы, основанной на принципах индивидуального и группового решения творческой задачи. Этот принцип созвучен требованиям развивающего обучения В.В. Давыдова, третьему типу учения, описанному П.Я. Гальпериным, интегрирует в себе достижения исследователей творчества Д.Б. Богоявленской, Я.А. Пономарева и других отечественных и зарубежных ученых. Построение модели осуществления психологической поддержки отвечает необходимости научно-методологического осмыслиения развивающего взаимодействия участников образовательного процесса. Предлагаемая образовательная модель представляет собой систему гипотез относительно того, как в результате поддерживающего взаимодействия происходит порождение нового знания.

В качестве первого основания для построения модели мы называем отмеченное Л.С. Выготским и имеющее многообразные формы представленности у разных авторов положение о том, что трансформация общечеловеческих знаний, ценностей и образцов поведения несводима к передаче безличного знания от одного человека к другому. Средством передачи становится общность отношения к совместной активности, дающая возможность обретения субъективно значимого знания.

Вторым основанием для построения модели служат современные представления о личности и движущих силах ее развития, связанные с процессом трансцендирования смыслов личностного бытия, выхода за пределы непосредственной ситуации. В совместном с другим (другими) проживании развивающейся ситуации происходит решение творческой «задачи на смыслы». Человек проходит путь от осознания и переживания принадлежности к сообществу до выделения себя как субъекта прогнозирования своего развития. Со времен Вюрцбургской школы («антиципирующая схема» О. Зельца) проблема проектирования человеком себя в перспективе собственной жизни являлась объектом пристального внимания ученых-психологов, в том числе отечественных – П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, С.Л. Рубинштейна и др. В самосознании и самооценке развивающегося человека налицо постоянное сравнение себя с воображаемым построением, соотнесение имеющегося с желаемым. «Они всегда не тождественны, – замечает Б.Ф. Поршнев, – но чаще пригоняются друг к другу, чем расходятся, и важнее именно пригонка личности к модели – к творческому замыслу»¹.

Такой способ личностного развития, как ускоренное преодоление расхождения между имеющимся в наличии и необходимым опытом, стал специальным предметом рассмотрения в экзистенциально-гуманистической психологии и философии. В. Франкл по этому поводу писал: «Бремя выбора – к тому же под гнетом времени – побуждает человека к тому, чтобы

¹ Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история. – М.: Наука, 1979. – С. 133-134.

ставить должное в один ряд с возможным, равнять первое по второму и в конечном счете устранять напряжение между сущим и должным»¹.

Применительно к ситуации обучения приведенное выше научное утверждение реализовано М. Форвергом на практике. Главная идея автора выражается в следующем: поведение конкретной группы людей может стать более конструктивным и эффективным, если оно происходит как преодоление несоответствия между проанализированными и осознанными образовательными требованиями и имеющимися реальными данными. Организованное на гуманитарных основаниях, образовательное взаимодействие позволяет актуализировать механизмы преодоления этого несоответствия, этого «разрыва» и способствуют восстановлению психической регуляции на ином уровне; «психическим регулятором поведения человека является иерархически организованная система установок, в которой центральное звено – саморегуляция»². На идее преодоления разрыва между «сущим» и «должным» построено большинство современных концепций креативности и творчества.

Третим основанием для построения модели процесса получения творческого знания в условиях образования послужили исследования творчества и творческой мотивации Д.Б. Богоявленской³ и Я.А. Пономарева⁴, а также изучение рефлексии при решении творческих задач И.Н. Семеновым⁵ и С.Ю. Степановым⁶. Одной из причин возникновения мотивации при решении творческой задачи Д.Б. Богоявленская так же, как В. Франкл или М. Форверг с Т. Альбергом, считала величину «зазора» между формальным требованием и собственными возможностями: чем больше «зазор», тем сильнее личностная вовлеченность. Напряжению потребности человека в решении творческой образовательной задачи соответствует выраженность мотива достижения как личностной характеристики, подробно исследованная Х. Хекхаузеном⁷.

Таким образом, теоретическая модель процесса оказания поддержки работающим с людьми специалистам представляет собой систему гипотез относительно того, как развивается ситуация образовательного взаимодействия, организованная по типу решения творческих задач. Перечислены составляющие теоретическую модель гипотезы, развернутые пояснения к ним даны в последующих разделах. Всего таких гипотез определено четыре:

1. Предпосылками осуществления творческого переосмысливания индивидуального опыта познания участниками учебного процесса служат

¹ Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – С. 71.

² Форверг М., Альберг Т. Характеристика социально-психологического тренинга поведения // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5, № 4. – С. 57.

³ Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002. – 320 с.

⁴ Пономарев Я.А. Психология творения. – М: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 1999. – 480 с.

⁵ Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. – М.: Изд-во НИИОПП, 1990. – 215 с.

⁶ Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. – М.: Наука, 2000. – 153 с.

⁷ Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. Т. 2 / под ред. Б.М. Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – 392 с.

определенные образования интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой сфер человека, складывающиеся в итоге в их общеличностную готовность к осуществлению образовательного творчества.

2. Творчество выступает одновременно как: а) процесс и продукт создания нового знания; б) способность ставить задачи и принимать решения; в) личностные возможности нестандартно и продуктивно отвечать на субъективную потребность в новом образе существования. Содержательные и структурные уровни (ступени) творчества задают выбор педагогическими работниками профессиональной позиции.

3. Осуществление процесса личностного творчества происходит по типу решения творческой задачи, при разрешении субъектом, выступающим как целостная личность, проблемно-конфликтной ситуации. Психологический механизм рефлексии обеспечивает «переосмысление», «переформулирование», преобразование прежнего опыта личности. Пять фаз функционирования этого механизма совпадают с пятью этапами решения творческой задачи.

4. Последовательность процесса осуществления изменений в процессе обучения совпадает с этапами решения творческой задачи и рефлексивным механизмом переосмысления прежнего опыта. Переход к новому знанию происходит поэтапно в соответствии с одним из типов ориентировочной основы действий. Возможна неудачная попытка участника по осуществлению изменения, требующая поддержки со стороны организатора образования. Успешность проявления образовательного творчества связана с двумя проявлениями интегративных параметров личности – экстравертированностью и готовностью выйти за пределы исходного уровня компетенций.

Рассмотрим подробнее каждую из гипотез, которые в совокупности представляют собой предложенную нами теоретическую модель психологической поддержки образовательной работы, реализуемую по типу индивидуального и группового решения творческих задач.

Источники и предпосылки креативности как личностной характеристики субъекта образования и содержания его творческой деятельности.

Гипотеза первая. *Предпосылками осуществления творческого переосмысления индивидуального опыта познания участниками учебного процесса служат определенные образования интеллектуальной, мотивационной и поведенческой сфер человека, складывающиеся в итоге в общеличностную готовность к осуществлению образовательного творчества.*

Интеллектуальный компонент готовности представляет собой познавательные потребности, намерения, интересы, индивидуальные характеристики креативности и рефлексию имеющегося опыта, а также общие познавательные и социальные компетенции. Эмоциональный компонент готовности к образовательной творческой активности связан с наличием мотивационных побуждений. Творческий процесс окрашен яркими и сильными положительными переживаниями. Это делает его привлекательным для обучающегося и влияет на формирование потребности в творчестве, создании нового, открытии неизвестного. Творческая мотивация стимулирует развитие любознательности, поддерживает интерес к школе как источнику знаний, необходимых для творчества. Развиваемая

у обучающихся креативность способствует творческой переработке субъективного опыта детей, подростков и старшеклассников, делает их открытыми для непознанного. Такой показатель, как активная вовлеченность в процесс, свидетельствует о наличии внутренней мотивации как основного условия эффективного обучения.

В качестве объясняющей модели действия мотивационной составляющей готовности может выступать модель выбора риска Дж. Аткинсона – Ф. Хайдера¹. Начало действия модели авторы связывают со следующей ситуацией: человек с той или иной степенью выраженности мотивов стоит перед задачей, которую он с определенной степенью вероятности может решить. Причем, успех или неудача его действий не имеет для него других последствий, кроме влияния на его познавательную сферу (компетентность) и эмоциональную (самооценку, переживание достижения).

Обращение к известной в зарубежной психологии модели выбора риска в настоящее время может быть дополнено материалами исследований, проведенных отечественными учеными. Риск, подтверждает Т.В. Корнилова², действительно связан с угрозой самооценке и с переживанием успеха или неудачи действий. Там, где обнаружено несоответствие наличных и требуемых (потенциальных) возможностей преодоления ситуации, там, с точки зрения субъекта, всегда есть риск. Готовность осуществлять рискованные действия при этом означает не отказ от развертывания ориентировки в ситуации, а готовность к самоконтролю действий при заведомой неполноте или недоступности необходимых ориентиров, а также готовность положиться на свой потенциал. Свои теоретические построения Т.В. Корниловой удалось подтвердить при изучении импульсивности и склонности к риску, связанных с потребностью в переменах и новшествах.

Мотивационный выбор того, стоит или не стоит решать задачу, зависит от личностной значимости задачи для человека. Успешность решения задачи, считают Дж. Аткинсон и Ф. Хайдер, складывается из *возможностей* (способностей + компетенций) личности, ее *мотивов* и *условий* осуществления решения. *Возможности* личности являются относительно постоянными, и их самопознание позволяет человеку с некоторой долей вероятности предсказывать эффективность действий выбора. *Мотив* состоит из двух компонентов, множественно между собой связанных – *намерений* и прилагаемых *усилий*. Только при сложении этих компонентов действие может осуществиться. Среди *условий* осуществления действия следует рассматривать величину *трудности*, которую надо преодолеть на пути к цели, и возможное влияние *случая*. Авторы предлагают формулу изменений индивида как результата его действий: *умение* = *возможности* минус *трудности*. Укрепление составляющих *возможностей* (*способностей, компетенций*) или того и другого вместе будет увеличивать шансы успешности и снижать риск неудачи. Уменьшение же *трудностей*, как вытекает из формулы Дж. Аткинсона – Ф. Хайдера, будет поддерживать умения на имеющемся уровне, но не будет обеспечивать развитие *возможностей* личности.

¹ Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. Т. 2 / под ред. Б.М. Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – 392 с.

² Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 286 с.

При оптимальном соотношении возможностей и трудностей, «между скучкой и тревогой»¹ возникает переживание радостной поглощенности действием и размываются различия между игрой и учебным трудом. По поводу мотивации такого рода точно и эмоционально выразился В.Н. Мясищев. «Радость творчества, радость психического обогащения, – писал он, – представляется основным движущим моментом развития, который проявляется как в яркой радости ребенка, накопавшего “гору песка”, прорывшего ложе для ручейка и нарисовавшего картинку, так и в радости изобретателя и ученого, для которого смысл жизни заключается в открытии и изобретении нового»².

Радость от активности метафорически обозначена М. Чиксентмихай как «состояние потока». Для этого состояния свойственно субъективное переживание слитости со своими действиями и потери самоосознавания, наслаждение процессом деятельности, ощущение полной управляемости ситуацией. Ситуации, которые способствуют возникновению внутренней мотивации, связаны с возможностью исследования нового предмета и получения нового знания о нем, решения проблем и принятия решений, риска и опасности, с появлением чувства близости с другими людьми.

Творческими, или социально-познавательными, называют А.К. Маркова, А.Б. Орлов и Л.М. Фридман^{3,4} такие мотивы, которые регулируют направленность потребности личности в ходе учения на овладение способами действий, используемых затем для преобразования окружающей действительности и собственной образовательной активности. Значимый, эмоционально-ценостный момент мотивации выступает первичным в переориентации поведения и деятельности и перевода ее в новое русло. Включая в себя пристрастное, заинтересованное отношение человека, мотив изменяет осуществляемый процесс деятельности, делает ее творческой. Вне этого момента, за пределами создаваемого им энергетического поля человек не может осуществлять творческую деятельность.

Рассматривая творческую деятельность как поведенческую составляющую общечеловеческой готовности к реализации творческого переосмысления субъектом своего образовательного опыта и себя в учебной ситуации, следует специально обратиться к категориям общения (как основного образовательного средства) и творчества в контексте отечественной теории деятельности.

¹ Чиксентмихай М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений. – М.: Карьера Пресс, 2015. – 528 с.

² Мясищев В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды. – М.: Ин-т практическ. психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1998. – С. 320.

³ Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

⁴ Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука – учителю. – М.: Просвещение, 1985. – 224 с.

В.Н. Мясищев в свое время справедливо отметил, что не все характеристики деятельности способствуют пониманию источников и механизмов творчества. Особенно это относится таким характеристикам, как *целенаправленность* и *сознательность*. Как быть с подсознанием и интуицией, помогающими фиксировать и накапливать тот богатый опыт, который человек реализует в недеятельностных формах отношения к миру? В качестве вариантов недеятельностной реализации человеческих отношений, во многом формирующих человеческую личность, В.Н. Мясищев и сам А.Н. Леонтьев рассматривали общение и творчество. Обеспечение доступа к этому неосознаваемому опыту, изучение и описание его – трудноразрешимая задача, особенно при использовании понятийного аппарата теории деятельности. Более того, О.К. Тихомиров отметил тенденцию отторжения теории деятельности теорией творчества, при этом теория творчества также отторгается теорией деятельности¹.

Современный отечественный исследователь творческих способностей, В.Н. Дружинин², ссылаясь на Г.С. Батищева, называет творчество и деятельность принципиально противоположными формами человеческой активности, направленными соответственно на *преобразование* либо на *адаптацию*. Преобразование может быть конструктивным, создающим новую среду (проявление творческой активности) и деструктивным, уничтожающим существующую среду (дезадаптивное поведение).

Для облегчения трудной задачи объяснения творческого процесса с точки зрения деятельностного подхода О.К. Тихомиров предлагает сравнивать два вида деятельности – *рутинную* и *творческую*. Использование приведенных автором определений позволяет дифференцировать качественно различные системы. Рассматривая, по А.Н. Леонтьеву, деятельность как «единицу жизни, опосредованной психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире»³, О.К. Тихомиров в своей статье дифференцирует виды психического отражения, соответствующие рутинной и творческой деятельности. Ниже проведенная автором дифференциация представлена в виде наглядного сопоставления рутинной и творческой деятельности. Рутинная и творческая деятельности сравниваются по параметрам: предмет деятельности, ее функции, структурные компоненты, продуктивность деятельности и формирующиеся в результате нее психические новообразования. Как легко заметить при сравнительном анализе, показатели творческой деятельности в большей степени отражают положения антропологического подхода в образовании, нежели традиционного предметно-технологического.

¹ Тихомиров О.К. Теория деятельности, измененной информационной технологией // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. – 1993. – № 2. – С. 31–41.

² Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.

³ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 352 с.

Дифференциация характеристик деятельности (по О.К. Тихомирову)

«Рутинная деятельность»	«Творческая деятельность»
Предметность	
Предмет деятельности выступает двояко: а) первично – в независимом существовании, подчиняющий себе и преобразующий деятельность субъекта; б) вторично – как образ или продукт психического отражения, которое осуществляется в результате деятельности субъекта	Предмет выступает еще в двух дополнительных качествах: а) как <i>новый продукт</i> деятельности, не существовавший ранее; б) как <i>образ еще не созданного предмета</i> . Происходит, таким образом, преобразование субъективности в форму предметности
Функции	
Деятельность выполняет функции: а) уподобления; б) воспроизведения; в) усвоения; г) копирования	Деятельность выполняет функции: а) конструирования; б) порождения; в) созидания
Компоненты структуры деятельности	
Наличие мотивов, целей, операций, обусловленных деятельностью	Нахождение источников новых мотивов, целей и операций, например, новое отношение результата действия к цели: побочный продукт целенаправленного действия может выступать источником непроизвольной активности субъекта
Продуктивность	
Создание повторяющихся, стереотипных продуктов	Создание новых, оригинальных продуктов
Психические новообразования	
Психические новообразования являются результатом деятельности	Психические новообразования, возникающие в процессе деятельности, предшествуют и подготавливают получение новых конечных результатов (продуктов) деятельности

Разделение продуктивного и репродуктивного компонентов деятельности позволяет говорить о двух типах деятельности и двух типах решаемых задач: творческих, продуктивных – и рутинных, т.е. непродуктивных, стереотипных. Репродуктивные задачи подразумевают повторяющиеся, стандартизованные и даже алгоритмизированные типы их решения. Продуктивные задачи предполагают нестандартизованные, неформализуемые, неалгоритмизированные действия по их решению, и реализация такого решения делает необходимым подключение творческого потенциала личности. В этом случае в большей степени актуальной становится потребность поиска и обретения своего места в предметном мире. «Следовательно, – подводит О.К. Тихомиров итог своим рассуждениям, – творческую деятельность можно определить как единицу жизни, включающую порождение психических новообразований, реальная функция которых состоит в том, что они дают возможность человеку *создавать новый предметный мир*»¹ (курсив наш. – Т.Ч.).

Вопрос соотношения творческой и рутинной деятельности напрямую связан с проблемой образовательных взаимоотношений. Подтверждение тому мы находим во вступительной статье В.С. Агеева к книге П. Вайнцайга «Десять заповедей творческой личности». В.С. Агеев пишет: «Творческим или нетворческим может быть не только труд, работа, профессия, но и отношение человека к самому себе и вообще к своей жизни»². Синонимами рутины автор называет конформность и безликость – «главные психологические бедствия нашего времени». «Рост Силы Личности, – по мнению В.С. Агеева, – и означает фактически переход от нетворческого отношения к себе и к окружающей действительности к творческому»³.

Специальное внимание следует обратить на соотношение творчества и рутины, когда речь идет об осуществлении образовательной работы. Только изменение отношения субъектов образовательного процесса к смыслу и содержанию совместной работы как личностно значимой для обоих позволяет рассматривать ее с позиций антропологического подхода. Взаимоперевод рутинной и творческой деятельности осуществляется при наличии определенного набора объективных и субъективных условий. К объективным условиям относятся: сфера деятельности, факторы ее осуществления, составляющие действия, операции и др. Субъективные условия осуществления образовательной деятельности складываются, в основном, из характера межличностных взаимоотношений субъектов образовательного процесса. Совершенно понятно, какое значение имеет антропологический образовательный подход, основанный на приоритете отношения к другому как ценности.

Первая гипотеза о компонентной структуре содержания, готовности участников к осуществлению образовательного творчества отражает разделяемые нами идеи автора инвестиционной теории креативности Р. Стернберга, предложившего интегрированный подход к изучению

¹ Тихомиров О.К. Теория деятельности, измененной информационной технологией // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. – 1993. – № 2. – С. 33.

² Вайнцайг П. Десять заповедей творческой личности. – М.: Прогресс, 1990. – С. 8.

³ Там же.

творчества^{1,2}. В соответствии с научными представлениями авторов, для осуществления продуктивного творческого взаимодействия необходимо наличие шести специфических, но взаимосвязанных между собой источников. Эти источники, по мнению Р. Стернберга, таковы: 1. Интеллект. 2. Социальный кругозор. 3. Внутренняя мотивация. 4. Владение эвристическими приемами. 5. Специфические личностные качества, например: готовность преодолевать препятствия, идти на разумный риск, терпеть неопределенность, верить в собственные силы. 6. Благоприятная среда. Шесть источников творчества дают возможность их обладателям эффективно «делать фундаментальные вклады» (инвестиции) в развитие образовательного процесса в целом и своей личности в частности. Это происходит, согласно Р. Стернбергу, в следующей последовательности. Сначала в известном материале усматривается существенное или осуществляется новое видение проблемы за счет изменения точки зрения. В последующем знакомая информация переоценивается или осуществляется критическая оценка обнаруженного нового. На заключительном этапе реализации «инвестиционной креативности» проводится направленная концентрация усилий по разработке новой идеи.

Такие источники осуществления продуктивного творческого взаимодействия, как личностные качества и благоприятная образовательная среда следует считать определяющими для специалиста, осуществляющего психологическую поддержку процесса творчества в учебно-воспитательной работе. Высокая эффективность организатора образовательной работы и его готовность демонстрировать опыт нестандартного коммуникативного поведения обеспечивают поддерживающую среду, вознаграждающую творческие идеи второго участника учебного процесса по переосмыслинию своего опыта взаимодействия с предметным и социальным миром.

Таково обоснование первой гипотезы в системе других, составляющих теоретическую модель образовательной работы по типу индивидуального и группового решения творческих задач.

Творчество как создание нового продукта, решение задач и преобразование жизненной ситуации.

Гипотеза вторая. *Творчество в процессе оказания психологической поддержки в образовании выступает одновременно как: а) процесс и продукт создания нового знания; б) способность решать задачи и принимать решения; в) личностные возможности нестандартно и продуктивно отвечать на субъективную потребность в новом образе существования. Содержательные и структурные уровни (ступени) творчества задают выбор специалистом образования профессиональной позиции.*

¹ Стернберг Р. Григоренко Е.Г. Инвестиционная теория креативности // Психол. журнал. – 1998. – Т. 19, № 2. – С. 144–160.

² Стернберг Р. Триархическая теория интеллекта // Иностр. психология. – 1996. – № 6. – С. 54–61.

История экспериментального изучения творчества^{1,2,3,4,5} свидетельствует о том, что исследование этого явления проходило по трем направлениям. Выбор направления происходил в зависимости от того, какое понятие творчества было положено в основу его изучения: 1) творчество как продукт и/или процесс; 2) способность решать задачи и принимать решения в условиях неопределенности; 3) целостное личностное проявление.

Научная точка зрения автора на данное явление сформировалась в итоге сопоставления различных определений творчества и поиска их общего основания. В итоге появилась склонность считать, что творчество – это не отдельные независимые друг от друга характеристики личности и продукта ее деятельности, а структурные уровни организации явления творчества в целом (см. схему). Творчество, таким образом, будет рассматриваться как создание новых по замыслу и исполнению материальных и культурных ценностей, как решение нестандартных задач, а также как самовыражение – актуализация человеком творческого потенциала своей личности.

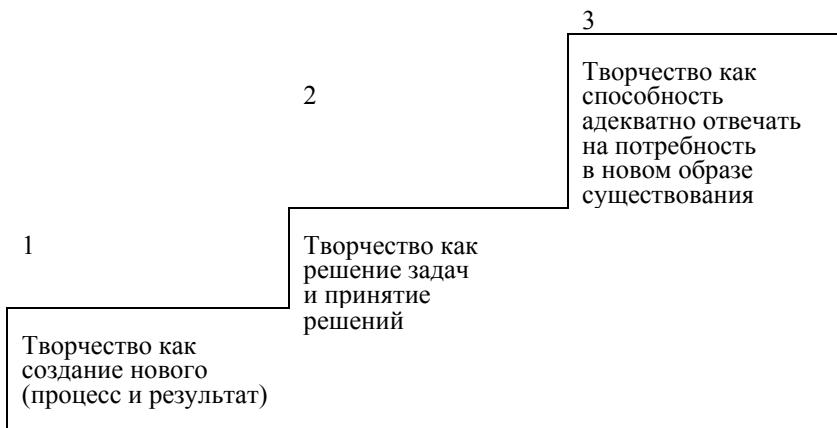


Схема 4. Структурные уровни организации творчества как явления

¹ Дрейзин И.В. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии и педагогике // Вестник Иркутск. гос. техн. ун-та. – 2007. – № 1(29). – С. 198–201.

² Мороз В.В. Обзор зарубежных теорий креативности // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2016. – № 12. – С. 35–41.

³ Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Ин-т практич. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 448 с.

⁴ Торшина К.А. Современные исследования проблем креативности в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 123–132.

⁵ Чулюкин К.С., Баянова Л.Ф. Проблема креативности детей в современной зарубежной психологии развития // Современное дошкольное образование. – 2007. – № 10. – С. 14–21.

Традиционно творчеством называют создание объективно или субъективно нового. Определение творчества как «деятельности, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей», дано в психологическом словаре¹. Творческой С.Л. Рубинштейн называет всякую деятельность, «создающую нечто новое, оригинальное, что при том входит в историю развития не только самого творца, но и науки, искусства и т. д.»². В понимании Л.С. Выготского творчество – и удел великих талантов, гениев, и свойственные для многих крупицы индивидуального и коллективного безымянного творчения: творчество существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое³.

Оценка созданного нового оценивается как проявление творчества по критериям, разработанным П. Торренсом^{4,5} на основе концепции одаренности Дж. Гилфорда⁶. Понятие творчества в концепции Дж. Гилфорда связывается с дивергентным мышлением – одной из операций в многофакторной модели структуры интеллекта. Графически модель имеет форму куба, грани которого через буквенные коды маркируют измеряемые факторы: виды операций, виды конечного мыслительного продукта, виды содержания. Например, DFU-фактор «Дивергентные образные элементы (единицы)», измеряется субтестом № 2 из предложенной П. Торренсом «Образной батареи» «Краткого теста творческого мышления»⁷. Дж. Гилфорд различает «творческую одаренность» и «интеллектуальную одаренность». В измерительном инструментарии П. Торренса обе они находят выход в таких творческих характеристиках продукта деятельности, как *беглость, гибкость, оригинальность и точность мышления*.

Концепция одаренности Дж. Рензулли⁸ также основана на многофакторной модели структуры интеллекта Дж. Гилфорда, но разработчик концепции продвинулся в своем понимании творчества до выхода за пределы

¹ Психология. Словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – С 393.

² Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1989. – С. 56.

³ Выготский Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте // Психология. – М: ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 807–819.

⁴ Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма: пособие для школьных психологов / под ред. Е.И. Щеблановой. – М.: ИНТОР, 1995. – 48 с.

⁵ Щебланова Е.И. Диагностика творческого мышления школьников с помощью тестов Торренса. Диагностические показатели одаренности младших школьников // Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей / под ред. А.М. Матюшкина. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. – С. 34–75.

⁶ Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. С. 433–456.

⁷ Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма: пособие для школьных психологов / под ред. Е.И. Щеблановой. – М.: ИНТОР, 1995. – 48 с.

⁸ Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Ин-т практическ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 448 с.

оценки только продукта деятельности. Одаренность рассматривалась как сочетание трех характеристик: 1) интеллект (превышающий средний уровень способностей); 2) креативность (как продуктивную способность); 3) настойчивость (ориентированную на задачу мотивацию). Заметный отход Дж. Рензулли от сугубо естественнонаучных измерений интеллекта проявился уже в замене понятия «одаренность» на понятие «потенциал». Моделирование образовательного процесса с опорой на концепцию Дж. Рензулли предполагает обогащение учебных программ за счет исследования способов решения творческих задач индивидуально и в малых группах, расширения круга интересов учащихся и развития процессов мышления и восприятия достаточно высокого уровня (по методу мозгового штурма). От педагогов требуется создание благоприятной образовательной среды за счет воодушевления школьника и поддержание его познавательного интереса; приобщение к активному участию в постановке учебных проблем, для которых не существует ни стандартного метода решения, ни однозначно правильного ответа.

Таким образом, творчество, прежде всего, понимается как создание нового продукта, и основными механизмами создания нового выступают приемы фантазирования и сочетания известного (Дж. Родари, Н.П. Аникеева, Е.В. Заика) или алгоритмы создания нового (В.И. Андреев, Г.С. Альтшуллер, А.А. Ивин, и др.). Вслед за «естественными творческими процессами», по мере усвоения объектом достижений культуры, надстраивается «культурное творческое», или «эвристическое мышление»¹. Оно дает субъекту возможность воздействовать на собственное творческое мышление непосредственно в ходе решения. Это означает, что такое эвристическое мышление может быть подвергнуто исследованию, ему можно, таким образом, обучить, и существенное повышение эффективности продуктивных мыслительных процессов становится не только возможным, но и технологически прогнозируемым. Механизмом творчества как создания нового в данном случае выступает усвоение культурного опыта творческой мысли – набора универсальных эвристик.

Первооткрывателями в отношении к творчеству как к решению задач считают М. Вертгеймера² и К. Дункера³. Кроме решения задач, творчество понимается также как «умение принимать решения», считает Э. Стоунс⁴. «Я считаю весьма перспективным отношение к творчеству, творческой деятельности как к имеющей ту же природу, что и решение проблемы», – выражает свою точку зрения этот автор⁵. Умением находить решения в нестандартных ситуациях называет творчество Э. Фромм⁶. Творчеством, таким образом, называют в данном случае не процесс и не

¹ Спиридонов В.Ф. Роль эвристических средств в развитии процессов решения творческой задачи // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. – 1994. – № 2. – С. 15.

² Вертгеймер М. Продуктивное мышление. – М.: Прогресс, 1987. – 336 с.

³ Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 400 с.

⁴ Стоунс Э. Психопедагогика: Психологическая теория и практика обучения / под. ред. Н.Ф. Талызиной. – М.: Педагогика, 1984. – 472 с.

⁵ Там же.

⁶ Фромм Э. Иметь или быть? – М.: Айрис-пресс, 2004. – 384 с.

результат, а способность ломать привычные рамки накопленного опыта, находить решения в ответ на поставленную проблему. Такой же подход к пониманию творчества просматривается в работах А.К. Дусавицкого, А.Н. Лука, М.И. Махмутова, Н.А. Менчинской, Д. Пойа и др.

В соответствии с пониманием мышления как процесса решения задач Д.Б. Богоявленская «интеллектуальной инициативой» (или активностью) называла «нестимулированное извне продолжение мышления»¹. При этом активность не объясняется как действие только интеллектуальных факторов. Это – личностное свойство, и оно отражает взаимодействие познавательных и мотивационных факторов в их единстве: «умственные способности проявляются не непосредственно, а лишь преломляясь через мотивационную структуру личности», – подчеркивает Д.Б. Богоявленская. Таким образом, вопрос о непосредственной роли мотивации в связи с проблемами творчества стоит рассмотреть отдельно и подробно.

Понимание творчества как переосмыслиения действительности и своего места в ней предлагается в работах Я.А. Пономарева, И.Н. Семенова и С.Ю. Степанова. Переосмысление с помощью рефлексии является механизмом творения опыта собственной жизни и ее культурного, духовного смысла. «Механизмом продуктивного развития личности» называет творчество Я.А. Пономарев и указывает на «возможность творчества в социальной сфере». Он подробно рассматривает этот механизм, выделяя его центральное звено в приобретении нового, действенно-преобразующего знания².

Приведенные различными авторами определения творчества мы разделили на три группы в зависимости от того, что является предметом преобразования – внешний объект или внутренние характеристики личности. Творчество как создание объективно или субъективно нового продукта направлено на внешний объект действительности. При решении творческой задачи происходит преобразование внешнего при одновременной личностной вовлеченности деятеля. Сама личность с ее потребностью рasti и изменяться становится объектом творческой деятельности, выступающей в таком случае в виде адекватного ответа на потребность в новом жизненном существовании. Акты творческой самодеятельности, по мысли С.Л. Рубинштейна, включают в себя то, что может сделать субъект не только с окружающими предметами, понимаемыми в самом широком смысле слова, но и с самим собой³.

Впервые отношение к творчеству и креативности как к системно организованному явлению встретилось в работе D. Taylor⁴. Характеризуя креативность как неотъемлемый атрибут творческого мышления, автор обращает внимание и на черты личности творческого человека. Личностная креативность подразумевает такие проявления, по утверждению D. Taylor, как когнитивная сложность, переносимость неопределенности,

¹ Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002. – 320 с.

² Пономарев Я.А. Психология творения. – М: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 1999. – С 305-321.

³ Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

⁴ Taylor D. Thinking and creativity. NY. 1960.

способность увязывать воедино разрозненные явления, удерживаясь при этом от сублазна подчинить их заданной извне логике.

Представители гуманистической психологии по-разному определяли творчество, но были сходны в том, как личность отражается в проявлениях творчества. Ф. Баррон определил творчество как *способность адаптивно отвечать на потребность в новом образе существования*, который оказывается средством усиления способности к развитию или даже к выживанию. Новизна творчества может проявиться в виде триады: продукт, процесс, личность, указывает автор¹. Н. Роджерс определила творчество как *процесс нахождения новых решений проблем или новых способов выражения*. Способность к творчеству рассматривалась как неотъемлемый атрибут человеческой сущности, как сила, создающая положительную самооценку и обеспечивающая саморазвитие личности². А. Маслоу тип творческого человека напрямую связывает с процессами самоактуализации, его принадлежность к группе креативных людей; слияние с деятельностью и регуляцию этой деятельности высшими мотивами; определенность моральных ориентиров в квалификации добра и зла, бесчестия и справедливости и т.п.³ Э. Фромм⁴ определил творчество как «способность удивляться и познавать: умение находить решения в нестандартных ситуациях. Это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта».

Понимание творчества как структурно организованного явления обнаружено в работе Р. Стернберга о триархическом строении интеллекта⁵. Интеллект рассматривается автором как инструмент адаптации к окружению, его выбору и формированию. С помощью триархической теории интеллекта Р. Стернберг объясняет отношения, во-первых, между интеллектом и внутренним миром человека (продуктом являются механизмы интеллектуального поведения), во-вторых, между интеллектом и опытом (продуктом являются способы и функции поведения), в-третьих, между интеллектом и внешним миром (продуктом является развитие конструктивных возможностей субъекта «с целью достижения разумного приспособления к среде»⁶.

Проанализированные три группы понятий творчества вслед за Д.Б. Богоявленской⁷ располагаем по трем уровням. Экспериментальные исследования по методу «кreatивного поля» дали ученому возможность на основе объективных критериев выделить три качественных уровня интеллектуальной активности, обозначенные как «стимульно-продуктивный»,

¹ Barron F. Creative person and creative process. NY, 1969.

² Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–168.

³ Маслоу А. Дальние переделы человеческой психики. – СПб.: Питер, 2018. – 448 с.

⁴ Иметь или быть? – М.: Айрис-пресс, 2004. – 384 с.

⁵ Стернберг Р. Триархическая теория интеллекта // Иностр. психология. – 1996. – № 6. – С. 54–61.

⁶ Там же. С. 54.

⁷ Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002. – 320 с.

«эвристический», «креативный». Творчество как процесс и результат со-зания нового может, соотноситься с уровнем, который Д.Б. Богоявлен-ская назвала стимульно-продуктивным. Творчество как решение задач и принятие решений соответствует второму уровню, эвристическому. Тре-тий уровень творчества, креативный, объединяет трактовки творчества как способности целостной личности изменяться, если, в связи с изменившимися жизненными условиями, в том есть необходимость.

Продуктами каждого уровня, согласно Я.А. Пономареву, могут быть три типа знания. Созерцательно-объяснительное знание, связанное с непосредственным житейским опытом, может быть соотнесено со сти-мульно-продуктивным уровнем творчества. Эмпирическое знание есть результат эвристического уровня творчества: освоенный практический способ решения задач порождает эмпирическую многоаспектность – уме-ния разнонаправленного поиска вариантов ответов. Действенно-преобра-зующее знание является продуктом креативного уровня творчества. Это знание формируется в недрах эмпирического и связано с опытом решения задач. В ходе его усвоениярабатываются критерии и средства упоря-дочивания внешнего знания, своих переживаний по поводу этого знания и практического опыта. Вскрываются внутрипредметные взаимодей-ствия, связь с практикой становится опосредованной; знание стано-вится рефлексивным, обобщенным.

Выделим наиболее существенные сравнительные характеристики творчества, предложенные Д.Б. Богоявленской и Я.А. Пономаревым, и сопоставим их по следующим параметрам: наличие стимула для возник-новения деятельности, мотивы, уровень активности субъекта, тип творче-ства, полученное знание.

Итак, условно выделено три уровня, или три ступени творчества. В со-ответствии с каждым из них определяется позиция специалиста, работа-ющего с людьми. Во-первых, творчеству можно обучить другого, обучив его методам фантазирования или алгоритмизированным приемам; во-вто-рых, к творчеству можно привлечь, стимулируя мотивацию достижения в ситуации решения задач, и, наконец, в-третьих, можно создать условия, когда творческим можно быть личностно. Особенно это касается ситуа-ций выбора типа образовательной активности людьми, оказавшимися в неопределенной или трудной для них жизненной ситуации.

Специальной областью нашего исследования является уровень твор-чества, позволяющий личности адекватно проявить себя при возникнове-нии потребности стать другим, обрести иной образ существования. Этот вид творчества, по Д.Б. Богоявленской, выступает как интеллектуальное новообразование, преломленное через мотивационную структуру и опыт активности личности. Это – высший уровень интеллектуальной активно-сти, для которого характерна самостоятельная, не стимулированная извне постановка проблемы. Она возникает в ситуации «разрыва», т.е. несоот-ветствия наличных ресурсов (знаний, опыта и др.) востребуемым от лич-ности в конкретной ситуации. Разрешение противоречий между требуе-мым и наличным может происходить путем перестройки системы в целом или отдельных ее составляющих. Этот разрыв может быть преодолен или не преодолен благодаря одному из механизмов переосмысливания образ-овательного опыта. В результате этого может появиться новое творческое знание.

Характеристика уровней творчества
(по Д.Б. Богоявленской и Я.А. Пономареву)

УРОВНИ ТВОРЧЕСТВА			
Параметры	1. Стимульно-продуктивный	2. Эвристический	3. Креативный
Наличие стимула для возникновения деятельности	Действие внешнего стимула	Не стимулированная ни внешними факторами, ни внутренней субъективной оценкой деятельность	Самостоятельная, нестимулированная извне, постановка проблемы
Мотивы	Моральное и материальное поощрение, творческая атмосфера и др. (или внешние: узколичные и узкосоциальные мотивы)	При идентичных действиях разные мотивы: желание оказать услугу, желание одобрения, самоутверждения (внешние и/или внутренние: узкие и широкие социальные мотивы, мотивы достижения)	Возникновение новой цели деятельности субъекта (совпадение мотива и цели)
Уровень активности субъекта	Пассивный уровень	В той или иной степени интеллектуальная активность	Высший уровень интеллектуальной активности (единство интеллектуального и мотивационно-личностного)
Характеристика типа творчества	Уровень смелых гипотез и оригинальных находок	Уровень эмпирических открытий	Построение теории или постановка новой проблемы
Тип полученного знания	Созерцательно-объяснительное	Эмпирическое	Действенно-преобразующее

При ближайшем рассмотрении оказывается, что творчество является разноуровневым в зависимости от наличия стимула (интереса, отношения, потребности, требования), мотива, активности субъекта и, в итоге, от типа полученного им знания. Разброс понимания творчества при этом достаточно велик. Уже в том, как по-разному известный исследователь творчества Я.А. Пономарев определял творчество, заложена разноуровневость его содержательных трактовок. Первый уровень понимания явления «рассматривает творчество как деятельность человека, создающую новые, оригинальные ценности (в области искусства, техники, науки, практик».

тики), имеющее общественную значимость». Второй уровень «тесно связан с областью побуждений к творческой деятельности с ее мотивацией». На третьем уровне творчество выступает как «деятельность человека, направленная на самовыражение, самоактуализацию личности»¹.

Процесс приобретения нового творческого знания (преобразования личностью своего опыта) может происходить постоянно. Высший уровень творчества предполагает способность адекватно изменяться согласно изменениям внешних условий и интегрироваться с окружающей действительностью. Это также предполагает умение решать нестандартные задачи и создавать новые материальные и духовные ценности, выступающие в качестве составляющих личностной креативности. Творчество здесь выступает как форма проявления механизма развития. Такой механизм может быть представлен в виде принципа, согласно которому этапы развития явления трансформируются в структурные уровни его организации, выступающие затем в качестве функциональных ступеней дальнейших продуктивных взаимодействий, утверждает Я.А. Пономарев. «Потребность в новых продуктивных образованиях подготавливается на высших структурных уровнях организации явления; средство к ее удовлетворению складывается на низших уровнях, – поясняет автор. – Эффект воздействия данного средства на высших уровнях приводит к удовлетворяющим потребность новообразованиям»².

Раскрытое в изложении второй гипотезы понимание творчества как уровневой организации явления позволяет учитывать это при проведении образовательной работы, осуществляющей по типу психологической поддержки.

Психологические механизмы реализации творческого потенциала личности в образовании.

Гипотеза третья. *Осуществление процесса личностного творчества происходит по типу решения творческой задачи, в форме разрешения субъектом, выступающим как целостная личность, проблемно-конфликтной ситуации в образовании. Психологический механизм рефлексии обеспечивает «переосмысление» и «переформулирование» прежнего образовательного опыта личности. Пять фаз функционирования этого механизма совпадают с пятью этапами решения творческой задачи.*

Переход от нетворческого знания к творческому, процесс переосмысливания прошлого опыта и интегрирования его в новообразование в виде знания более высокого уровня представляет несомненный интерес. Многие авторы пытались проследить процесс творческого решения проблемы, будь то создание нового продукта, интенсивное (скачкообразное) повышение компетенции или решение трудной жизненной задачи. Желание постичь этот процесс во многом связано с объективной или субъективной необходимостью влиять на него, управлять им, переносить действие изученного механизма на более сложные реалии человеческого существования и взаимодействия.

¹ Пономарев Я.А. Исследование творческого потенциала человека // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12, № 1. – С. 3.

² Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. – С. 73.

Попытки проникнуть в механизм творческого мышления начались со времен Спинозы и Декарта в различных отраслях наук. Я.А. Пономарев¹ сообщает о первых описаниях этого опыта. Одна из первых схем процесса творчества была составлена соотечественником П.К. Энгельмейером еще в дореволюционное время и содержала три этапа: 1. Интуиция и желания, происхождение замысла; возникновение гипотезы. 2. Знания и рассуждения, выработка схемы или плана; производство опытов как в мыслях, так и на деле. 3. Умение, конструктивное исполнение творческого замысла. Мы обращаем специальное внимание на последовательность этапов, предложенных ученым. Наша гипотеза о структуре развивающих отношений в процессе учебного взаимодействия близка идее П.К. Энгельмейера именно о такой последовательности: «побуждающее к творчеству эмоциональное отношение» – «замысел, знание, рассуждение» – «действие, опыт, исполнение».

Вслед за обнародованием Дж. Гилфордом его многофакторной модели как сочетания дивергентного и конвергентного мышления практически одновременно появилось несколько работ, описывающих действие механизма творческого мышления при решении педагогических задач². Р. Вудвортс³, опираясь на данные самонаблюдений известных ученых, выделил четыре стадии творческого мышления: 1. Подготовка. 2. Созревание. 3. Вдохновение. 4. Проверка истинности. В то время как человек исследует какие-то проблемы, эти четыре стадии постоянно перекрывают друг друга. Этап созревания решения наступает после подготовки и заканчивается периодом вдохновения. Созревание – это стадия «плато», характеризующаяся отсутствием очевидного прогресса в решении и даже отсутствием внимания к проблеме. Можно предположить, что стадия созревания содержит как обсуждение известного, так и вообще уход от проблемы, в некотором роде дискредитацию ее. «Внезапность» прихода решения – кажущаяся, она лишь короткий период осознания очень интенсивно протекающего бессознательного процесса вынашивания. Свое объяснение этому явлению предлагает Л.С. Выготский: то, что мы называем творчеством, есть обычно только катастрофический акт родов, явившийся в результате очень долгого внутреннего вынашивания⁴.

Дж. Диксон считал предложенное психологами понятие «способность к творчеству» характеристикой некоторого абстрактного свойства и предлагал вместо него термин «изобретательство», под которым понималось проявляющаяся у людей «способность создавать новые полезные идеи для решения задач»⁵. Процесс творчества, по Дж. Диксону, проходит пять этапов: 1. Подготовка (накопление знаний и совершенствование мастерства, формулировка задачи). 2. Концентрация усилий (упорная работа с

¹ Пономарев Я.А. Психология творения. – М: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 1999. – 480 с.

² Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.

³ Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 400 с.

⁴ Выготский Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте // Психология. – М: ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 807–819.

⁵ Диксон Дж. Проектирование систем: изобретательство, анализ и принятие решений. – М.: Мир, 1969. – С. 27.

целью получить решение). 3. Передышка (период умственного отдыха, когда изобретатель отвлекается от решаемой задачи). 4. Озарение (получение новой идеи или видоизменение уже известной, которая является ис-комым решением). 5. Доведение работы до конца (обобщение, оценка). Выделение и перечень этапов творческого процесса Дж. Диксон считал поучительным: если от творческой деятельности ждут результатов, то необходимо создавать такие условия, чтобы процесс решения протекал благоприятно на каждом из этапов.

Э. Кентрил, представитель транзактного направления¹, разработал еще один подход к объяснению механизма творчества. Процесс изменения начинается, по его мнению, в ситуации необходимости решать новые задачи. Изменение происходит только через практические действия и довольно медленно. Процесс изменения проходит несколько стадий, каждая из которых характеризуется: 1. Стремлением воспринять новое в форме старых, знакомых предположений, стандартов. 2. Активизацией сознания при невозможности привычного пути. При этом в ход запускается знание, понимание, абстрагирование. 3. Чувством угнетения, когда задача не решается. 4. Духовным подъемом в ходе решения и разрешения задачи. 5. Решением задачи, приращением опыта.

Дж. Каплан² описал последовательно стадии кризиса, который может закончиться на любой из них, если будет найдено решение. Эти стадии таковы: 1. Первичный рост напряжения, стимулирующий привычные способы решения проблем. 2. Дальнейший рост напряжения в условиях, когда эти способы оказываются безрезультатными. 3. Еще большее увеличение напряжения, требующее мобилизации внешних и внутренних источников. 4. Если все оказывается тщетным, наступает четвертая стадия, характеризующаяся повышением тревоги и депрессии, чувством беспомощности и безнадежности, дезорганизацией личности. Описанное последовательное усиление личностной напряженности связано, как видно, с этапами задачи, которая не решается, но проходит поочередно уже известные нам этапы: восприятие проблемы, перебор привычных способов решения проблемы, сознание безрезультатности, толкающее на мобилизацию внешних и внутренних источников, решение или не решение проблемы.

В.Н. Пушкин предпосылкой решения творческой задачи считал такие ситуации, когда человек обнаруживает конфликт между условиями и требованиями какой-либо деятельности. Наличные условия не подсказывают ему способа решения задачи, а прошлый опыт не содержит готовой схемы, пригодной для данных усилий. Чтобы найти выход из подобной ситуации, человеку необходимо создать новую, не имевшуюся у него ранее стратегию деятельности, т.е. совершить творческое действие. Таким образом, творческое действие понимается как создание новой стратегии деятельности, возникшей в изменившихся условиях. «Сначала интенсивная деятельность, не приводящая, однако, к успеху, затем тупик, ощуще-

¹ Социальная психология. История. Теория. Эмпирические исследования / под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. – 288 с.

² Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.

ние беспомощности. Потом – решение, – так представляет действие механизма творчества В.Н. Пушкин. – Разумеется, решение приходит не всегда; некоторые задачи так и остаются нерешенными¹.

Я.А. Пономарев представил свое видение механизма творчества, его этапов и закономерностей². Чтобы творческую деятельность подвергнуть исследованию, считал автор, ее необходимо моделировать. Результатом решения задачи может быть прямое и побочное знание, представляющее собой выделенный способ решения. Перевод побочного продукта действия в прямой возможен, если задача является стимулирующей, затрагивающей мотивационную сторону личности. Ключевым условием развития специфических сил человека является его способность действовать в уме. Выделены пять этапов и уровней развития этой способности: 1. «Представление», т.е. фон, анализ исходного состояния. 2. Этап ре-продуцирования. 3. Этап манипулирования, где возможен отказ от решения задачи из-за большого объема действий и их безуспешности. 4. Этап транспонирования, т.е. стабилизации скрытого периода и начинающееся детальное программирование системы действий. 5. Этап регментирования, т.е. построения систематических действий по замыслу, затем развернутое программирование предстоящих действий, соотнесение их с задачей и подчинение ей.

Действие механизма творчества и его центрального звена подробно описано Я.А. Пономаревым в своих работах. Автор исходил из того положения, что понимание критерииев творчества и природы творческой деятельности теснейшим образом взаимосвязаны. Представление о психологическом механизме творчества разработано по итогам сопоставления исследования: а) опытов по изучению внутреннего плана действий, способности действовать в уме; б) опытов по изучению решения творческой задачи людьми, у которых данная способность достигла полного развития. Сопоставление этих исследований явилось основой понимания действий центрального звена психологического механизма творчества. Само функционирование механизма проходит, по Я.А. Пономареву, четыре фазы³: 1. Логический анализ проблемы. Приложение наличных знаний. Возникновение потребности в новизне. Я.А. Пономаревым внутри этой фазы экспериментально выделен «этап конфронтации», для которого характерно ослабление, лабилизация привычного стиля поведения. Предположительно, это происходит накануне интуитивного решения проблемы. 2. Интуитивное решение проблемы. Удовлетворение потребности в новизне. 3. Вербализация интуитивного решения. Приобретение нового знания. 4. Формализация нового знания. Формулирование развернутого логического решения.

Описанное Я.А. Пономаревым функционирование центрального звена психологического механизма творчества было апробировано при изуче-

¹ Хрестоматия по психологии / под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1977. – С. 271.

² Пономарев Я.А. Психология творения. – М: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 1999. – 480 с.

³ Пономарев Я.А. Психология творения. – М: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 1999. – С. 305–339.

нии феноменов группового интеллектуально-познавательной деятельности. Анализ решения творческой задачи показал неоспоримое преимущество группового поиска по сравнению с индивидуальным: в течение заданного интервала времени ни один из индивидуально работавших не смог найти решения экспериментальной задачи. Они же, объединившись в группы, эти задачи решали легко. Главная причина успеха состояла в том, по мнению Я.А. Пономарева, что условия использования побочного продукта в группе существенно упрощаются. Тот участник учебной группы, в действиях и высказываниях которого возникает побочный продукт, загружен целью. Другой, наблюдая со стороны, как бы использует брошенную незамеченную искру для разведения нового костра.

Комплексные исследования, проведенные под руководством Я.А. Пономарева по проблемам творчества, позволяют говорить о новом типе знания – действенно-преобразующем. Осознанное (рефлексивное), оно позволяет говорить о творчестве в широком смысле как механизме развития, как взаимодействии, ведущем к развитию.

Обобщая вышесказанное, можно сказать, что немалое число авторов склонны считать, что *процесс решения творческой задачи проходит пять этапов*. Это следующие этапы:

1. Подготовка к решению задачи. Она включает в себя восприятие ситуации (условий задачи) и ее логический анализ при безусловной мотивационной вовлеченности.

2. Приложение наличных знаний к ситуации. В это время активизируется сознание, концентрируются усилия, направленные на апробацию привычных способов решения проблемы. В решении, однако, прогресс отсутствует.

3. Созревание решения во время передышки. Это внешне не наполненный деятельностью этап. Он может проходить как временное сознательное отвлечение от решения задачи или переживаться в виде состояния безнадежности, ощущения тщетности усилий и усиления тревоги от безрезультатных попыток, внутреннего конфликта от несоответствия наличных ресурсов требуемым. Это этап лабилизации, или дискредитации – задачи, необходимости ее решения, предложившего задачу человека, своих знаний и умений, себя как личности в целом и т.п. Словно для иллюстрации этого этапа Н. Роджерс приводит высказывание К. Юнга: «Озарение приходит к нам не тогда, когда мы пытаемся представить свет, а когда мы осознаем, что такое темнота»¹.

4. Озарение, вдохновение, духовный подъем и мобилизация сил. Здесь происходит интуитивное нахождение решения.

5. Реализация найденного решения – проверка истинности гипотезы, доведение работы до конца, решение задачи, обретение нового опыта, осознание и фиксация нового полученного знания.

В совместных и индивидуальных работах И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова и их коллег отмечено соотношение между формированием интеллектуальных и личностных особенностей человека. Это соотношение отвечает целям развития творческого мышления. Взаимопереход и взаимопроникновение одного в другое обусловлены рефлексией. Рефлексия

¹ Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 167.

трактуется авторами как «форма активного личностного переосмыслиения человеком тех или иных содержаний своего индивидуального сознания, необходимых для успешного осуществления деятельности». Человек, решający творческую задачу, с точки зрения личностной рефлексии рассматривается не просто как «решатель». Он – целостная личность, обладающая интеллектуальным потенциалом, социально обусловленными ценностями и навыками, которые задают осмысленность приобретенного опыта и его организованность в индивидуальном сознании «я».

И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов¹ показали, что рефлексия при решении творческих задач бывает реконструктивной (в высказываниях участников по выяснению непонятного и фиксации достигнутого) и конструктивной (связанной с построением адекватной перспективы последующего поиска в творческих задачах). Творческие задачи отличаются от нетворческих тем, что содержат неопределенные условия и имеют неоднозначные решения.

Вербально конструктивная рефлексия, по мнению авторов, выражается в виде «предположения-утверждения», составляющего один речевой комплекс. В силу этого и возможен целостный охват предметного содержания в тот или иной момент поиска. Поэтому именно конструктивная рефлексия является одним из механизмов творческого новообразования. Если интеллектуальная рефлексия обеспечивает решение проблемы, а личностная рефлексия обеспечивает разрешение возникающего конфликта, то единство обоих типов есть предпосылка успешного решения творческих задач, когда субъект борется не только с проблемой, но и с самим собой. Таким образом, творческие задачи есть не что иное, по мнению авторов, как принятие и разрешение субъектом, выступающим как целостная личность, проблемно-конфликтной ситуации (учебной, жизненной, ситуативной).

Основными характеристиками творческой задачи, по мнению Я.А. Пономарева, являются следующие:

1. Адекватность стимулирующей, образующей и выявляющей ситуаций решения творческой задачи и их возможная простота.
2. Задача должна предполагать включение испытуемого в условия более широкой (перспективной) задачи, но не осложненной излишними трудностями.
3. Задача должна быть теоретической, чтобы выделялся принцип решения и было возможным его перенесение на другие задачи. Если поставлена практическая задача, то в ней должна содержаться возможность преобразовывать практическую цель в теоретическую.

Описанные характеристики творческой задачи вполне соотносятся с проблемами, стоящими перед специалистами системы образования.

Механизмом рефлексии, описанным С.Ю. Степановым и И.Н. Семеновым, выступает «переосмысливание и перестройка» (ср. «переформулирование» у Дж. Гилфорда) субъектом содержания своего сознания как целостного отношения к окружающему миру. Это, по нашему мнению, и

¹ Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35–42.

есть процесс изменения социальной установки личности. Авторы выделяют пять фаз (этапов) этого процесса¹:

1. *Актуализация* смысловых структур «Я» при вхождении в проблемно-конфликтную ситуацию и при ее понимании. Это этап принятия задачи и возникновения мотивов ее решения. Начальный этап рефлексии представляет несомненный интерес в плане выяснения того, какие условия необходимы, чтобы внешняя задача стала задачей на личностный смысл.

2. *Исчерпание* актуализировавшихся смыслов при апробировании различных стереотипов опыта и шаблонов действия.

3. *Дискредитация* актуализировавшихся смыслов вплоть до полного их обесмысливания в контексте обнаруженных субъектом противоречий. Особый интерес на этой фазе представляет возникновение «инсайта» как побочного продукта отброшенных ввиду умозрительной непригодности вариантов решения.

4. *Инновация* принципов конструктивного преодоления противоречий через осмысление целостным «я» проблемно-конфликтной ситуации и самого себя в ней как бы заново (собственно фаза «переосмысливания»).

5. *Реализация* этого заново обретенного целостного смысла через последующую реорганизацию содержания личного опыта и действенное, адекватное наличным условиям преодоление проблемно-конфликтной ситуации.

Как легко заметить, выделенные фазы, или этапы функционирования психологического механизма рефлексии совпадают с пятью этапами решения творческой задачи. Каждая фаза рефлексии может служить как бы обобщенным объяснительным механизмом того, что происходит с личностью на каждом этапе решения творческой задачи.

Процесс образования как последовательность решения творческих задач и рефлексивного переосмысливания личностного опыта.

Гипотеза четвертая. *Последовательность процесса осуществления изменений в ходе обучения совпадает с этапами решения творческой задачи и рефлексивным механизмом переосмысливания прежнего образовательного опыта. Переход к новому знанию происходит поэтапно в соответствии с одним из типов ориентировочной основы действий. Возможна неудачная попытка участника к осуществлению изменения, требующая поддержки со стороны организатора образования. Успешность проявления образовательного творчества связана с двумя проявлениями интегративных параметров личности – экстравертированностью и готовностью выйти за пределы исходного уровня компетенций.*

Существенная черта учебных занятий в системе реализации антропологического образовательного подхода состоит в том, что осознание, переживание и рефлексия событий в учебной группе необходимы только в том случае, если они оказывают мотивирующее к работе действие, а не служат лишь иллюстрацией профессионализма организатора. М. Форверг и Т. Альберг обратили внимание на то, что главные цели занятий «заключаются в развитии личности, формировании ее готовности

¹ Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35–42.

к творчеству, правильному восприятию социальных отношений в обществе в условиях специфических требований, сформулированных в терминах необходимых психологических механизмов регуляции целевого поведения»¹. Согласно концепции М. Форверга, каждый человек в своей профессиональной деятельности должен учитывать требования, предъявляемые конкретно-историческими условиями. Эти требования сравниваются с психологическими предпосылками успешности данной группы лиц с учетом того, что величина несоответствия («разрыва») между требуемым и реальным должна быть в такой степени оптимальной, в какой она может обеспечить состояние включенности в деятельность для обеспечения ее эффективности.

Выделение главной цели занятий для конкретной группы людей считается важным потому, что ее механическое перенесение вместе с программой реализации недопустимо. «Инновация» как центральный этап решения образовательной проблемы будет нова для данной группы людей и рождена в результате преодоления «разрыва» проанализированных имеющихся и необходимых характеристик. При формулировании задач обучающихся занятий следует выделить те, которые в структуре общественных требований занимают центральное место либо по их социальной значимости, либо по их специфике. Успешность участников в решении этих центральных проблем создаст благоприятные условия для последовательной и целенаправленной реализации следующих задач:

1. Осознание участниками занятий своих интеллектуальных особенностей и соотнесение их с предъявляемыми требованиями. Формирование мотивации и обеспечение вовлеченности участников в деятельность по изменению неконструктивных социальных установок или формированию новых в условиях деятельности учебной группы.

2. Создание условий для проявления участниками занятий гибкости в ситуации совместного усвоения нового знания. Обучение созданию плана действий в ситуациях, требующих нестереотипного подхода; переживание нового образовательного опыта, формирование базовой установки на конструктивное взаимодействие при разрешении проблемно-конфликтной ситуации в получении знания.

3. Обобщение и рефлексия полученного нового знания, изменение компетенций как компонента готовности к творческому переосмысливанию образовательного опыта.

Выбор центрального требования, на усвоение которого будет направлена реализация задач групповых занятий, может быть сделан группой или совершен самим организатором образования на основе наблюдений и диагностики.

Одновременно с М. Форвергом и Т. Альбергом Л.А. Петровская² отметила характерную черту построения занятий по интенсивному психологическому обучению: часто они построены так же, как и основной их регуляторный механизм. В нашем случае этапы творческого решения про-

¹ Форверг М., Альберг Т. Характеристика социально-психологического тренинга поведения // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5, № 4. – С. 57–64.

² Петровская Л.А. Общение–компетентность – тренинг: избранные труды. – М.: Смысл, 2007. – 687 с.

блемы совпадают с основными этапами построения занятий: образовательные программы по своей внутренней структуре, по связи требований и частных целей и даже по характеру заданий должны следовать этапам, обоснованным исследователями проблем творчества.

Мы рассмотрим основные этапы занятий и соотнесем их с последовательностью структурных этапов программ и с этапами функционирования психологического механизма рефлексии «переосмысления». Сам процесс перехода от состояния дел в исходной ситуации к желаемому проходит в соответствии с ориентировочной основой и этапами формирования умственных действий по П.Я. Гальперину¹ третьего, второго и иногда первого типа. Третий тип учения совпадает с учением в русле развивающего обучения В.В. Давыдова², предполагающего сотрудничество людей разной компетентности по присвоению нового знания.

Мы представляем соотношение структурных компонентов программы М. Форверга и Т. Альберга с этапами решения и рефлексивного осмысливания творческой задачи и этапами формирования умственных действий. Мы считаем это соотношение объяснительным механизмом того, как происходит решение творческой задачи, задачи на обретение нового образовательного знания.

В психолого-педагогической литературе гуманистического направления постоянно указывается на такое важнейшее требование к организатору образования, как выраженнаяность поддерживающих взаимоотношений с обучаемыми. Например, L. Thomas³ отмечала, что данное требование в равной степени относится не только к педагогам и организаторам образования, но и к психотерапевтам, а также ведущим тренинговых групп, консультантам, советникам и тренерам: «Главная задача всех этих практических работников заключается в том, чтобы дать возможность другим учиться. Благороднейшая из целей – сделать это в наиболее полном и завершенном смысле глагола *учиться*... Учение очень сильно отличается от обучения. Самым значительным бывает учение, когда оно – самоорганизованное»⁴ (курсив авт., перевод наш – Т.Ч.). L. Thomas выделила и другие предпосылки эффективного научения. К ним она отнесла индивидуальные возможности и способности, а также оптимальные условия учения, что позволит построить модель желаемого в избранном поле действия, определить собственный подход к процессу учения и способы того, как осуществить выбранное для научения.

¹ Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.

² Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

³ Thomas L. Nothing more theoretical than good practice: Teaching for self-organizing learning // Issues and approaches in personal construct theory / Ed. by D. Bannister. Orlando, 1985. P. 233–251.

⁴ Там же. С. 233.

Соотношение структурных компонентов обучения
с этапами решения творческой задачи и этапами формирования
умственных действий и понятий

ЭТАПЫ РЕШЕ- НИЯ ТВОРЧЕ- СКОЙ ЗАДАЧИ	СТРУКТУРА ОБРАЗОВА- ТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ	ФУНКЦИОНИ- РОВАНИЕ ПСИХОЛОГИ- ЧЕСКОГО МЕХАНИЗМА РЕФЛЕКСИИ	ЭТАПЫ ФОРМИРОВА- НИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ
			1
1. Подго- товка к решению	1. Анализ требований профессии	1. <i>Актуализация</i> смысловых струк- тур «Я» при вхождении в про- блемно-конфликт- ную ситуацию	1. Мотивацион- ный этап
2. Прило- жение наличных знаний к ситуации	2. Анализ воз- можностей инди- видуа: а) каков желаемый или возможный результат; б) с помощью каких средств этого можно достичь; в) поиск эффективных стратегий, исходящих из личностных предпосылок (интеллектуальных, коммуникативных, кооперативных)	<i>Исчерпание</i> акту- ализировавшихся смыслов при апробировании различных сте- реотипов опыта и шаблонов дей- ствия	
3. Созре- вание ре- шения	3. Соотнесение найденных об- разцов поведения с матрицей тре- бований. Измене- ние требований. Максимум лаби- лизации	3. <i>Дискредита- ция</i> актуализиро- вавшихся смыс- лов вплоть до полного их обес- смысливания	2. Выделение ориентиров и построение ООД 3, 2, 1 типа
4. Озаре- ние, вдох- новение	4. Структурирова- ние по одному из ООД П.Я. Галь- перина и обучение образцам, коррек- тировка поведения в соответствии с требованиями	4. <i>Инновация</i> (субъективная или объективная) принципов пре- одоления противоречий: соб- ственно фаза «переосмысле- ния»	3. Материальный этап 4. Громкорече- вой этап 5. Внешняя речь про себя

Окончание таблицы

1	2	3	4
5. Реализация найденного решения	5. Формирование (или изменение сформированной) обобщённой базовой установки, которая приводит к перестройке системы регуляции поведения	5. Реализация заново обретенного целостного смысла	6. Умственное действие

Sh. Harry-Augstein¹ (перевод наш. – Т.Ч.) считала, что необходимо целинаправленно стимулировать процесс переосмыслинения образовательного опыта. Чтобы работа учебной группы была эффективной, необходимо, чтобы процесс переосмыслинения опыта предоставлял следующие семь важнейших возможностей:

1. Запись или стороннее наблюдение (интер- и супервизия) одного из этапов обучения: цель – стратегия – результат – обсуждение. Каждый этап наблюдения может осуществляться отдельно или целостно с помощью обратной связи.

2. Отслеживание процесса обучения при помощи конструктивного обмена различными точками зрения, так чтобы ситуация обучения могла быть пережита и по-иному.

3. Возможность перемещаться с одного уровня умений на другой, рассматривая достигнутые умения в качестве этапов сложившейся упорядоченной системы.

4. Создание условий для развития единого языка, на котором может быть выражено описание поведения и полученного опыта с такой степенью детализации и точности, чтобы был достигнут новый уровень осознания.

5. Продуцирование альтернативных вариантов и систем их экспертных оценок, что в итоге приведет к рассмотрению достоинств и недостатков каждого выбора и отказу от наименее эффективного.

6. Система поддержки, которая будет содействовать интенсивному осознанию индивидом процесса обучения и открытому обсуждению с другими.

7. Процедура постепенного уменьшения зависимости участника от группы и от организатора образования путем обретения нового поля восприятия и языка (в итоге – рефлексии), с помощью которых он может достигать подобного эффекта обучения уже без поддержки со стороны.

Легко заметить, что данные условия соотносятся с задачами и процессом организации и осуществления самостоятельного образования. Sh. Harry-Augstein отмечала, что опыт взаимного обучения побуждает участников расценивать полученные умения как индивидуальный опыт решения задач. Этот опыт решения участники в дальнейшем могут оце-

¹ Harry-Augstein S. Learning-to-learn language: New perspective for the personal observer // Issues and approaches in personal construct theory / Ed. by D. Bannister. Orlando, 1985. P. 47–66.

нивать перспективно и ретроспективно: насколько успешными для достижения цели были индивидуальные попытки? Насколько эффективной была общая и частная стратегии? Насколько приемлем результат учебного взаимодействия? Что следует предпринять в дальнейшем?

Как мы уже отмечали, прохождение научения по разным типам имеет свои особенности, выделенные и описанные П.Я. Гальпериным в своем учении о поэтапном формировании умственных действий и понятий. Ориентировочная основа действий – «антиципирующая схема» – «складывается в результате попыток решить задачу как отражение объективных требований к будущему решению»¹. Однако такая схема не содержит никаких указаний на то, что могло бы удовлетворить эти требования и где можно было бы искать решения задачи, особенно творческой.

Л.А. Петровская² утверждает, что в случае передачи алгоритмов действования, взятых абстрактно от предмета, происходит не диалоговое обучение, а односторонний категоричный инструктаж. В то же самое время П.Я. Гальперин не считает правомерным противопоставлять творческие и нетворческие задачи. Для П.Я. Гальперина очевидно, что всякая задача, и тем более творческая, должна сначала подвергаться систематическому исследованию для построения ориентировочной основы действий (ООД). «О творческих задачах и их творческом решении имеет смысл говорить лишь после того, как мышление будет вооружено необходимыми приемами анализа, в результате которого будет устанавливаться подлинная объективная трудность этой задачи, конечно, относительная определенному уровню знаний и умений», – заключает свою мысль П.Я. Гальперин³. «Так или иначе, – считает ученый, – возникает «расогласование» фактических данных с «моделью потребного будущего», и ситуация становится проблемой... Выяснение того, что должно стать основной целью предстоящих усилий, нередко вырастает в большую самостоятельную проблему»⁴. В зависимости от подхода к решению такой проблемы решающие ее люди классифицированы П.Я. Гальпериным и Н.Р. Котик как «обычные испытуемые», «любители» и «математики»⁵.

Процесс и содержание решения творческой задачи, а также успешность ее решения во многом зависят от анализа задачи, от типа ориентировки в ее условиях. М. Форверг и Т. Альберг отмечают, что процесс научения в группе может происходить по третьему (существенно творческому, рефлексивному типу, в русле теории учебной деятельности В.В. Давыдова), но возможно обучение по второму или даже первому типу, сходному, по мнению авторов концепции, с социальным научением

¹ Исследования мышления в советской психологии / под ред. Е.В. Шоровой. – М.: Наука, 1966. – С. 256.

² Петровская Л.А. Общение-компетентность – тренинг: избранные труды. – М.: Смысл, 2007. – 687 с.

³ Исследования мышления в советской психологии / под ред. Е.В. Шоровой. – М.: Наука, 1966. – С. 276.

⁴ Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: Книжный дом «Университет», 1999. – С. 67.

⁵ Гальперин П.Я., Котик Н.Р. К психологии творческого мышления // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 80–84.

А. Бандуры. Выскажем предположение, что полученное в результате каждого типа учения (по П.Я. Гальперину) знание может быть описано как принадлежащее к одному из трех типов (по Я.А. Пономареву): действительно-преобразующему (третий), эвристическому (второй) или стимульно-продуктивному (первый).

Ниже мы представляем характеристики каждого типа учения. Их сравнение может быть полезным для организатора образовательной работы, осведомленного в особенностях конкретной учебной группы и своих возможностях.

Характеристика типов учения в зависимости от особенностей выбора ориентировочной основы учебных действий (ООД по П.Я. Гальперину)

Характеристики	Первый тип учения	Второй тип учения	Третий тип учения
1	2	3	4
Сущность	Обучение путем проб и ошибок. Неполнота исходных условий	Предлагается полная схема в готовом виде. По этой схеме происходит формирование умственных действий и понятий	Анализ объекта. Установление строения, характерных признаков наличного; построение модели требуемого. Получение нового знания в результате проведенных самостоятельно необходимых действий
Особенности ориентировки (наличие ООД)	ООД нет: отсутствует часть условий, нет четкой инструкции, нет ориентиров	ООД дана полная: полный набор условий, дана четкая инструкция, представлена полная схема ориентировки	ООД составляется совместно с организатором обучения. Происходит совместный анализ условий, определение требований, составление «антицирующей схемы»
Ход процесса изучения	Формирование действий по аналогии: «слепые» пробы при ориентации на конечный результат	Ускорение прогресса обучения за счет уменьшения ошибок: обучение без «слепых» проб и ошибок. Ускорение обучения за счет слияния отдельных звеньев обучения	Использование исследовательских возможностей обучающихся. Содержательное вовлечение в исследование (другая мотивация исключается!) и использование методов исследования

Окончание таблицы

1	2	3	4
Характер результата изучения	Случайные умения. Узко примененное знание	Наученность и склонность к переносу знаний на другой объект	Прочно усвоенный способ учения
Отношение к процессу учения	Внешний неустойчивый интерес	Содержательный интерес	Высоко познавательный исследовательский интерес. Рефлексивное отношение к полученному знанию
Особенности поведения при столкновении с творческими задачами	«Обычные испытуемые»	«Любители»	«Математики»
Влияние на развитие личности	Непредсказуемо	Открытые возможности для активного личностного проявления	Становление субъекта деятельности, осуществляющего самостоятельный выбор
Недостатки	Накопление узких знаний и умений	Общий характер знаний остается эмпирическим	Может быть избирательность, узость познавательного интереса у субъекта. Бывают неудобными в стандартных коллективах
Тип творческого знания	Созерцательно-объяснительное	Эмпирическое	Действенно-преобразующее

Н.А. Менчинская¹, опираясь на опыт проведенных ею с сотрудниками исследований, свидетельствует, что имеются существенные вариации в ходе усвоения знания. Усваивать учебный материал, по мнению данного автора, – это сливать продукты чужого опыта с показаниями собственного. Решающую роль в этом процессе играет характер источника познания и основа ориентировки в объекте учения.

¹ Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. – М.: Педагогика, 1989. – 219 с.

Д.Н. Завалишина¹, обобщая теоретические работы и анализируя данные о проявлении творчества, выделяет два интегральных параметра любого творчества. Эти параметры, по мнению автора, таковы:

1. Открытость субъекта внешнему миру как способ связи человека с миром т.е. исследовательская и поисковая активность и инициативность, впечатлительность и восприимчивость.

2. Выход за пределы исходного уровня, преобразование ситуации на основе ее всестороннего анализа.

Проявление этих параметров творчества автор усматривает в том способе, с помощью которого человек организует самообразовательную работу, как он решает отдельные задачи и противостоит экстремальным условиям. Наиболее успешным в этом оказывается тот, кто усвоил способ построения своей деятельности на основе всестороннего исследования ситуации, т.е. по третьему типу учения П.Я. Гальперина, в русле теории учебной деятельности В.В. Давыдова. Благодаря этому, считает автор теории планомерного поэтапного формирования умственных действий и понятий, знание становится универсальным и независимым от чужих мнений и собственных впечатлений.

Процесс обучения, однако, не всегда может успешно осуществляться даже при создании благоприятных внешних условий. Компетенции в процессе учения могут оставаться прежними по причине сознательного выбора участниками прежних, привычных способов поведения и деятельности. Может случиться и так, что ситуация группового обучения принесет негативный опыт. Такие случаи специально рассматривает Sh. Harry-Augstein².

В заключение следует кратко изложить **итоговые выводы** относительно того, что представляют собой истоки и предпосылки творчества в образовании и каковы механизмы проявления креативности как базового компонента личностного потенциала.

1. Наряду с интеллектуальной активностью мотивационные построения выступают предпосылками формирования творческого отношения к себе как субъекту образования и личностного развития. Осуществление процесса творчества происходит по типу решения нестандартной задачи, проблемно-конфликтной ситуации, имеющей как образовательные, так и в целом значимые жизненные последствия.

2. Психологический механизм рефлексии обеспечивает «переосмысление», «преформулирование» прежнего образовательного и личностного опыта. Пять фаз функционирования этого механизма совпадают с пятью этапами решения творческой задачи. Для организатора образования дополнительной проблемой формирования мотивации становится перевод внешней задачи в задачу на личностный смысл. Инновация в виде «усмотрения» чего-то нового с изменением точки зрения и переформулированием задачи возникает на пересечении результатов двух действий: совершения операций с предметом и изменения позиции

¹ Завалишина Д.Н. Практическое мышление: специфика и проблемы развития. – М.: Изд-во ИП РАН, 2005. – 376 с.

² Harry-Augstein S. Learning-to-learn language: New perspective for the personal observer // Issues and approaches in personal construct theory / Ed. by D. Bannister. Orlando, 1985. P. 47–66.

субъекта на более отстраненную при сохранении его потребности выйти за пределы наличного.

3. Процесс переосмыслиния прежнего опыта по типу решения творческой задачи осуществляется как преодоление несоответствия между проанализированными и осознанными требованиями к желаемому результату и имеющимися реальными данными. Полученный образовательный результат может соответствовать различному уровню творческого знания и, в итоге, уровню творчества. Успешность или неуспешность процесса перехода к интегративному, творческому уровню осмыслиения образовательного и личностного опыта зависит от внешних и внутренних причин и предпосылок. При неудачной попытке к изменению участник занятий может получить интенсивную психологическую поддержку и конструктивную обратную связь от других обучающихся и от организаторов. У него всегда есть возможность вернуться на исходный уровень компетенций для осуществления альтернативного образовательного выбора.

4. Успешность проявления творчества в условиях образования связана с двумя интегральными параметрами личности: открытостью и контактностью в условиях учебной группы и готовностью выйти за пределы исходного уровня компетенций.

При организации и проведении учебных занятий следует учитывать особенности готовности участников и их мотивацию к работе, создавать условия для успешного проживания ситуации группового обучения и закрепления полученного нового универсального творческого знания.

А.В. Овчинников, Л.О. Володина

НОРМЫ ОБЫЧНОГО ПРАВА КАК МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

Несмотря на то, что в современной России большое внимание уделяется формальной стороне деятельности образовательных институтов, традиционные формы регулирования социальных отношений в сфере образования и воспитания новых поколений российских граждан продолжают играть важную роль. Данная тенденция наблюдается не только в России. Она характерна и для многих стран мира, что вполне объяснимо в общих условиях интеграции и глобализации. В таких условиях особую роль занимают этнокультурные традиции, роль которых существенно изменяется по сравнению с тем, какая им отводилась несколько десятилетий назад. Можно сказать, что нормы обычного права в социальной сфере перестали рассматриваться в качестве этнографического раритета, постепенно расширяя свое влияние в образовательном пространстве постмодернистского времени.

В таких условиях повышается социальная значимость действий субъектов образовательного пространства, направленных на формирование правил поведения, основанных на законодательных актах в сфере образования. Их исполнение и их неисполнение зависит, прежде всего, ценностного отношения педагогов, родителей, обучающихся и всего общества к принятым государством правилам поведения в сфере образования. Эти действия и результаты их воплощения создают реальное правовое поле современного образовательного пространства и в итоге задают социальные нормы поведения личности в социуме.

Формирование ценностного отношения к образовательному законодательству у лиц, так или иначе относящихся к этой сфере, это сложный культурологический процесс. Прежде всего, потому что подчинить любую социальную сферу полному формальному правовому регулированию является делом малоосуществимым, если не утопичным вовсе. Дело в том, что в полиглоссической, многовековой цивилизации, какой является Россия, накопилось множество артефактов правового и внеправового поведения в сфере образования и воспитания, реальная сила которых проявляется в наше время с особой остротой. Иными словами, речь идет о влиянии норм обычного права на современное образовательное пространство Российской Федерации, в том числе и на развивающуюся личность.

Социальная значимость традиций правового регулирования вопросов, связанных с образованием и воспитанием в сегодняшней России приобретает как никогда актуальное звучание. История – это та ценность и то богатство, которое, независимо от экономических катаклизмов, объединяет нацию, делает ее способной рационально отвечать вызовам времени. В данной связи следует отметить, что какие бы нормы законодательства в образовательной сфере не превалировали в период выдвижения новых социально-политических задач, традиции правового регулирования всегда будут выступать в роли одних из регулятивных нормативов реального поведения субъектов образовательного пространства.

Существовавшие на протяжении многих веков механизмы социального регулирования человеческих отношений в вопросах образования и

воспитания, стали той этнокультурной основой, на которой сформировалось российское национальное образовательное право, как культурно-историческое явление.

Вместе с тем, как отрасль права, оно базируется на приоритете норм права международного, верховенства естественных прав человека, т.е. европейской правовой традиции, идущей от римского права, в его классической западноевропейской традиции.

Реальные же правоотношения в области образования, а тем более, просвещения на всей территории Российской Федерации выступают в наши дни как продолжение национальной культурно-правовой линии, состоящей из переплетения разного рода социально-правовых норм государственного, обычного, религиозного, корпоративного происхождения. Одни складывались на протяжении столетий. Время существования других измеряется годами, максимум десятилетиями. Однако все они, безусловно, являются, элементами педагогической культуры современности, а значит, заслуживают пристального внимания педагогического сообщества. Сегодня крайне необходимо найти ответ на вопрос: реально ли в этнокультурных условиях современности использовать потенциал правовых образовательных традиций, превратив его в механизм роста современной российской образовательной сферы каждого ее представителя.

Такие отношения являются традиционными. На таких нормах-заповедях воспитывались все члены крестьянской общины. И это обстоятельство способствовало выработке единства ценностных ориентаций в отношении социально-регулятивных норм, обеспечивавших экономическую и духовную безопасность роста и развития крестьянских детей. Со временем этот накопленный опыт закреплялся в качестве норм обычного права, на основе которого в процессе исторического развития, проходило становление тех социально-культурных общественных идеалов и ценностей, способствовавших формированию законопослушной личности. Такая личность должна была быть готовой к активной и самостоятельной жизни, основанной на принятых в сообществе заповедях. Такие заповеди вырабатывались на исторически развивавшемся взаимодействии норм обычного, конфессионального и государственного права.

При этом следует обратить внимание на условность такого деления, поскольку в России существовал далеко не один субъект, имевший право применять правовые нормы, регулировавшие образовательные правоотношения. Сочетание государственных, религиозных и обычно-правовых начал в правоустанавливающей и правоприменительной деятельности было различным. Каждый субъект (государство, община и иные социальные институты) были заинтересованы в воспитании определенного типа личности не лишенной творческого потенциала в том виде, каким он представлялся социальному институту, устанавливавшему ту или иную норму права. Такая норма была продуктом сложного, исторически обусловленного взаимодействия моральных, правовых и религиозных правил жизни крестьянского населения России, поскольку: «Всякая культура независимо от уровня своего развития содержит в себе определенную соционормативную базу, в которой представлены различные виды и способы регуляции общественной, коллективной и индивидуальной деятель-

ности; они составляют единство в целях решения главной культурной задачи человечества – освоения внешнего мира, овладения его средствами и ресурсами для расширения границ человеческой свободы»¹.

Исходя из широкого понимания права как культурно-исторической реальности, следует отметить, что в Российском государстве этнокультурные традиции права имеют богатые исторические корни, начало которых можно вести от древнерусского эпоса, особенно – былин. Литературные произведения в назидательной форме повышали престиж и авторитет имевшихся нравственных заповедей, приводили исторические примеры их добросовестного исполнения, воспитывая тем самым уважения к социальным установлениям.

Образовательное право и образовательное законодательство России формировалось под сильным влиянием семейных и этнокультурных традиций и обычая, на которые огромное влияние оказывали как социально-экономические, так и природные факторы. Казалось бы, что воспитанию творческого начала в тяжелых условиях повседневного крестьянского быта не могло быть места. Однако на самом деле все обстояло гораздо сложнее. Большое влияние оказывал географический фактор.

Например, история Северо-Запада Руси – это история агроколонизации, культурного освоения новых земель, их вовлечение в хозяйственный оборот. В исторической литературе отмечается преобладание здесь крестьянской земледельческой экономики. Показывается, что это обстоятельство стало фактором этнической консолидации населения и основой выработки единого хозяйствственно-культурного типа в регионе, ставшего основой формирования великорусской народности². «Глубоко ошибается тот, кто представлял себе крайний русский север страною низменной тундры и мрачных туманов», – констатировал русский историк, академик Российской академии наук начала XX века С. Ф. Платонов в докладе «Проблемы русского севера в новейшей историографии» на исторической неделе в Берлине 11 июля 1928 года³. Труд признавался главным условием существования крестьянской семьи: трудящийся был достоин пропитания. В основании всей организации хозяйственной семейной жизни был труд земледельческий. Земледельческий труд в особых природно-климатических условиях упорядочивал целый комплекс ценностей воспитания, составляющих традиционную внутрисемейную этику.

В борьбе с природой за кусок хлеба формировались работоспособность и мужественность. В крестьянском понимании здоровье связывалось не столько с физической мускульной силой, уместной только в драке, сколько с выносливостью и привычкой к долготерпению, помогающими в

¹ Мальцев Г.В. Нравственные основания права. – Изд. 2-е. – М.: Изд-во СГУ, 2009. – С. 409.

² История северного крестьянства: в 4-х т. Т. 1: Крестьянство Европейского Севера в период феодализма / ред. В.Т. Пашуто. – Архангельск: Северо-Западное книжное издательство, 1984. – С. 9.

³ Платонов С.Ф. Проблема русского севера в новейшей историографии / С.Ф. Платонов // Археографическая комиссия. Летопись занятий Археографической комиссии за 1927–1928 гг. / Академия наук СССР. Вып. 35. – Ленинград: АН СССР, 1929. – С. 65.

упорной многочасовой работе. На формирование силы, ловкости, проворности были направлены и распространенные игры, и забавы юношества. Например, распространенная в Вологодской губернии «игра в шар» у мальчиков-подростков способствовала развитию «верности глаза и силы руки»: деревянный шар бросали вверх, а играющие попадали в него влет палкой, здешние охотники-белковщики пользовались приобретаемым в этой игре навыком, охотясь на белку¹. Нельзя не вспомнить известные по всей Новгородской губернии «славные кулачные бои», где молодежь и даже старики «выходили друг против друга потешиться в досужий зимний вечерок», «испробовать свою силу и ловкость... русского удальца»².

Хозяйственно-экономические контакты с природой оказывали воздействие на эмоционально-чувственную сферу. Земледельческий труд имел для крестьянина свою поэзию. Следуя ст严密ому, гармоничному миропорядку, сельский труд стал воплощением эстетических чувств. Своеобразие географического ландшафта, сформировавшаяся у крестьян-земледельцев и крестьян-промышленников глубокая личностная привязанность к природе в результате близкого с ней общения, отразились на особом отношении к религиозности и *красоте*.

Неброская красота природного разнообразия региона, бескрайняя даль лесного массива, отсутствие резких контрастов формировало как внимательное отношение к его деталям, наблюдательность, так и чувство прекрасного. В процессе труда взрослые обращали внимание на красоту выполненной работы. Это развивало в детях не только любовь к красивому, но и художественный вкус, чувство гордости и радости за результаты своего труда. Взаимосвязь истинной красоты и пользы выливалась в народный талант и умение: «В Архангельском и Холмогорском уездах выделяются чрезвычайно тонкие нитки, которые продаются на золотники и поэтому называются золотниковыми»³.

Формой выражения в семье чувственного природного богатства в его направленной деятельности выступало *искусство*, возникновение отдельных видов которого в регионе обусловлено особыми связующими друг друга звенями между искусством и отдельными губерниями (локальный географический фактор, местный диалект). Так, высоким мастерством отличалось популярное в Архангельской, Вологодской губерниях плотничество. Это мастерство (скульптурная резьба) проявлялось в декорировании окон, фасадов избы, крылец. Резьба присутствовала и во внутреннем убранстве жилища. Ее можно было встретить на божницах, различной домашней утвари (например, на прялках). В шкатулочном производстве выделялись «искусно гнутые коробки с секретными замками. Шкатулки окончались жестью особеною разделкою в рисунке, который у здешних

¹ Потанин Г. Этнографические заметки на пути от г. Никольска до г. Тотьмы / Г. Потанин // Живая старина. – 1899. – Вып. 1. – С. 23–60; Вып. II. – С. 142–143.

² Архив краеведческого музея г. Устюжны Вологодской области Ф. 1. Документы по истории края досоветского периода. Оп. 37. Д. 30/2. Общий взгляд на Новгородскую губернию, 1849 г. Л. 1–11.

³ Военно-статистическое обозрение Российской Империи, издаваемое по высочайшему повелению при 1-м отделении Департамента Генерального Штаба: в 17 т. Т. 2, ч. 1: Архангельская губерния / сост. А.Э. Циммерман. – СПб.: Департамент Генерального штаба, 1855. – С. 229.

мастеров назывался морозом, по сходству его с узором, образуемым морозом на оконных стеклах»¹.

Аккуратностью и изяществом отличалось и оформление пространства вокруг дома. Даже в советах по благоустройству школ предлагалось, «следуя домашней обстановке», создавать «возможность хоть небольшого изящества – небольшой сад и цветничок» с целью создания условий для становления детской души, «... более мягкой, податливой благим намерениям»².

Эстетическое убранство крестьянского быта способствовало воспитанию с малых лет чувства *порядка* – одной из главных категорий, на которых формировалась культура, в том числе и правовая личности.

Тяжелый труд, свойственный крестьянскому быту, не вызывал уныния и раздраженности. В процессе многовековой борьбы с капризами сурового континентального климата вырабатывалась такая духовная ценность, как *надежда*. Природные неурядицы становились школой воспитания оптимизма, чувства юмора и веселого нрава в крестьянской семье. «*В несчастье не малодушины и терпеливы*, – рассказывает В. Аврамов о жителях Яренского уезда Архангельской губернии. – С удивлением можно обнаружить, как человек, находящийся в беде, терпеливо борется с ней, проявляя *силу воли, твердость характера, решительность, смелость и мужественность*»³.

Вера в собственную способность противостоять возникшим трудностям, борьба «с нуждою и обстоятельствами, со страстями и страстишками, с волею и необходимостью», стремление преодолевать жизненные неурядицы спокойно, с достоинством, формировали в процессе многовековой борьбы со стихией важное нравственное качество личности – *умение «услаждать жизнь свою пением*, хотя унылым, но всегда трогательным, возбуждающим в духе чувство удовольствия тихого и безмятежного»⁴.

Крестьяне очень любили музыку, поскольку, как пишет корреспондент Псковских губернских ведомостей, «Не имей он возможности как-нибудь, хотя ненадолго забыться; ... в чем-нибудь найти себе мимолетное успокоение и сделался бы он сухим, безчувственным, безжизненным автоматом»⁵.

В крестьянской семье уважением пользовались весельчаки, готовые дать остроумный ответ на любой жизненный вопрос. Одним из источников воспитания этих качеств был потешный фольклор, словесные игры и загадки. Используя их в процессе игрового общения в детской среде, ребенок учился без лишнего огорчения воспринимать сложные жизненные

¹ Арсеньев Ф. А. Вологодская губерния. Очерк кустарных промыслов по изделиям, собранным Вологодским губернским земством / Ф.А. Арсеньев. – Вологда: Типография губернского правления, 1882. – С 33.

² Описание одного прихода в Грязовецком уезде // Вологодские губернские ведомости. – 1863. – № 6. – С. 30.

³ Аврамов В. Жители Яренского уезда и их хозяйственный быт / В. Аврамов // Вологодские губернские ведомости. – 1859. – № 29. – № 31. – С. 272–274.

⁴ О церковном пении // Псковские губернские ведомости. – 1846. – № 12. – С. 171.

⁵ Свяtkи в городе Торопце // Псковские губернские ведомости. – 1845. – № 52. – С. 229.

ситуации, с юмором оценивать свое поведение. В то же время меткие афоризмы, используемые родителями, ненавязчиво воспитывали добросовестное отношение к труду: «Не потопаешь – не полопаешь», «хорошо чужими руками жар загребать». Особенное внимание следует обратить на афоризм, актуальный для современной молодежи: «к 30 годам ума нет, к 40 – богатства, ни тому, ни другому не бывать»¹. Мягкий юмор крестьян, их любовь к шутливой поговорке, запечатленные в летописях, исторических повестях и даже на полях богослужебных книг – все это являлось отражением живого и непосредственного созерцания действительности, придавая обыденной повседневности характер хозяйственной предусмотрительности.

Народное пение, любовь к музыке, шутливые поговорки и присказки не только наполняли особым этнокультурным колоритом жизнь крестьян. Но и в художественной форме формировали пространство правомерного поведения личности, непрерывно задавая его границы и ценностные основания.

Другим важным элементом этого пространства было воплощение нравственных ценностей и заповедей в пословицах русского народа. В этом важнейшем источнике воспитательных норм обычного права, важная роль отводилась воспитанию ума, смекалки, способности довести начатое дело до конца, применяя для этого все имевшиеся у человека знания и навыки. Не является ли это национальным этнопедагогическим механизмом, с помощью которого развивалась творческая личность (придавая этому понятию, как, впрочем, и всем другим, контекст конкретного исторического периода): «Умный поп только губами шевелит, а уж мы и догадаемся», «Ум да разум надоумят сразу», «Думать хорошо, а отгадать и того лучше. Догадка лучше ума»²

Такие пословицы закрепляли позитивное, уважительное отношение русского народа не только к уму и смекалке, необходимости их развития не только с помощью обучения, научения, самостоятельного развития, но и к социальным институтам, в частности церкви, которые выступали в роль установителя этих норм и правил. Слушая их, ребенок приучался к самостоятельной, творческой переработке собственных познаний, а также опыта, умений и знаний окружавших его людей. Такие черты характера в тех социально-политических и культурно-исторических условиях уже означали воспитание человека творческого, одновременно с этим уважающего нормы поведения.

В понимании русского человека любое творческое начало не могло иметь место, если оно противоречило духовным заповедям и морально-нравственным ценностям. Такое отношение воспитывалось у детей ком-

¹ Иваницкий, Н.А. Пословицы Вологодского уезда / Н.А. Иваницкий // Вологодский сборник, издаваемый Вологодским губернским статистическим комитетом: в 4 т. Т. 3 / под ред. П.А. Полиектова. – Вологда: Типография Губернского Правления, 1883. – С. 229–266.

² Пословицы русского народа. Сборник В. Даля в 3 т. Т. 2. – М.: Русская книга, 1993. – С. 237, 239, 240. (Далее все пословицы приведены по этому изданию с указанием в скобках тома и страницы).

плексно, на основе религиозных, народных и государственных (догосударственных) установлений, что создавало широкое соционормативное пространство для развития творческого потенциала новых поколений.¹

Народно-педагогическая традиция сформировала основные культурные ценности, которые стали основами образовательного права, поскольку далеко не всегда собственно законодательные акты выступали в роли установителей общеобязательных нормативов.

К таким ценностям, прежде всего, следует отнести *справедливость*, обеспечивавшую равные возможности для всех членов общинны, признания одинаковости всех людей как представителей одного биологического вида. Особенность общинны, созданной на взаимосвязи индивидуального и коллективного землепользования, определялась функционированием «уравнительно-передельного механизма» на основе общинного права. Согласно его нормам, собственником земли являлась община, а отдельным крестьянским семьям предоставлялось лишь право пользования этой землей с разграничением отсюда понятий «общинное владение» и «общая собственность». Если первое утверждало собственником земли общину как юридическое лицо, то второе при общей собственности каждого из ее членов наделяло правом землепользования. Любой общинник, таким образом, имел право на свою долю. При этом доля каждого в общем наделе была подвижной. Подвижность надела, закрепившаяся в крестьянском миропонимании как «передел», определялась изменениями в составе семьи, но в большей степени в неблагоприятных климатических условиях региона – плодородностью. Такая уникальная форма пользования землей получила название «чересполосица», обусловленная логикой выживания как необходимостью ограждения крестьянского двора от разорения. Имея участки в разных местах, крестьянин мог рассчитывать на стабильное получение достаточного урожая.

Одновременно справедливость способствовала созданию социально-психологического механизма, обеспечивавшего нейтрализацию негативных воздействий от проявления особенностей психофизиологического развития того или иного субъекта, обеспечивая максимальную психологическую комфортность его проживания в общине. Это порождало новую ценность – ценность человеческой личности, а также право на реализацию ее социальных потенций и притязаний. В этих нормах проявляется изначальный, пусть даже наивный и часто неосознанный гуманизм, выступающий основой свободного развития личности, дающий пусть даже минимальную возможность ее творческого развития.

Следует остановиться на таких важнейших, ставших общепринятыми ценностями, нормах обычного права как ответственность, выполнение обязательств и солидарность. Свое историческое проявление они находили в совершенно различных социальных институтах, существовавших в общине, например, в круговой поруке. Возникнув как норма обычного права в условиях цикличности сельскохозяйственной деятельности, зависимости натурального хозяйства от природно-климатического фактора, в дальнейшем обычай круговой поруки не утратил своего первоначально

¹ См.: Г.В. Мальцев. Нравственные основания права. – М.: Изд-во СГУ, 2009. – С. 96-97.

нравственного значения, закрепившись в понятии «коллективизм». Коллективные формы социализации формировались под влиянием коллективного владения землей. Совмещение понятий «община» и «земля» рождало ощущение совместного бытия, что передано в русском крестьянском содержании понятием «мир». Мир являлся важнейшим институтом, обеспечивающим социальное развитие ребенка, да и каждого человека на протяжении всей жизни, способствуя развитию демократических начал в контексте, свойственном российской цивилизации: «Как мир захочет, рассудит, породит, поставит, поволит, приговорит, положим: мирская воля» – гласит одна из русских народных пословиц.

Искренняя и глубокая привязанность к общинной жизни всегда служила источником многих действий в жизни крестьян: «Они дружнее решались на известные добрые дела»¹. Своеобразной этикой выживания была распространенная система «помочей» (Архангельская, Вологодская, Олонецкая губернии), «толоков» (Псковская губерния), которые использовались повсеместно: строили ли крестьяне бараки, качели, выжигали ли известь, убирали ли хлеба.

Понятие справедливости стало основой осуществления общиной своих управлеченческих функций. По Соборному Уложению 1649 года община получила юридический статус. При этом реализация делегированных ей государством административной, хозяйственной, финансовой полномочий проходила на основе решения мирского схода. В компетенцию мирского суда, кроме вопросов землевладения и землепользования, входили все общественно-значимые вопросы, в том числе бытовые. В последних значительное место занимали вопросы воспитательного плана, формирования духа солидарности, следствием чего было формирование ценности православного христианства *соборности*.

Становление общины в ходе своего исторического развития как территориально-замкнутой единицы обусловило становление других ценностей воспитания в русской крестьянской семье. Территориальное объединение, в которое входили крестьяне, жившие вблизи друг от друга, а также такая форма землепользования деревни, как чересполосица способствовало формированию понятия о *соседстве*. Жизнь по соседству определяла условия и характер межличностных отношений, придавало ценность таким нравственным качествам, как уживчивость, дружелюбие, сознательность, благородство, которые становились значимыми нормами обычного права, определявшими порядок в общине и значимые поведенческие действия крестьян разных поколений.

На первый взгляд может показаться, что нормами обычного права, применяемым миром, фактически предрешалась судьба каждого члена общины и поэтому речи о развитии творческих способностей, которые возможны только в результате свободного развития личности не могло идти речи.

¹ Черты нравственно-религиозной жизни поселенцев некоторых уездов Вологодской губернии // Вологодские губернские ведомости. – 1865. – № 16. – С. 132–133.

Действительно, одна из народных заповедей гласила: «Попал в стаю, не лай, а хвостом виляй». В тоже время в пословицах (они же – понятно сформулированные нормы обычного права) были заложены социальные механизмы для оставления определенной доли свободы, направленной на возможность творческой самореализации личности. Недаром в русской традиционной культуре существовало множество пословиц, которые противопоставляют мир конкретной личности. Однако развитие личности общинника на российском пространстве происходит на совершенно других социальных и ценностных основаниях, чем это было в Западной цивилизации. Причина этого заключается в изначально различных источниках права. Если в Западной цивилизации это была свободная личность и свободный человек с его основными, неотъемлемыми правами, то для России право исходило из другого источника – Божественной Заповеди, а значит, в понимании средневекового человека, слабо регулировалось, либо вовсе было неподвластно земному закону¹, свободно от него. Таким образом, страх перед нарушением божественной заповеди, делал человека относительно свободным в отношении к законам земным. А это обстоятельство, безусловно, способствовало развитию творческих способностей личности в отношении дел земных.

Важной отличительной чертой обычно-правовых норм является их интерсубъективность, они возникают и развиваются только в условиях активной деятельности субъектов, проявления их волевых качеств и ценностных устремлений. Для поддержания реального действия определенной социальной нормы, в том числе нормы обычного права, необходима конкретная деятельность группы субъектов по реализации этой правовой нормы. А это предполагает не автоматическое ее воспроизведение, а творческую ее переработку с целью оптимального разрешения определенной правовой ситуации. Таким образом, процесс правотворчества в обычном праве носит характер активных самостоятельных действий членов общинны, стимулируя их творческий потенциал. Это было особенно заметно на Русском Севере.

На территории Северо-Запада России самоуправленческие механизмы общинны имели свою специфику, связанную с географическим фактором. Удаленность региона от первичных центров образования централизованной власти, его окраинное положение предопределили прочность прав крестьян на землю, а также устойчивость крестьянской общинны с ее социальными функциями.

Переменчивый климат региона в сочетании с большой территориальной протяженностью значительно затрудняли на большей его части (Архангельская, Вологодская, Олонецкая губернии) закрепощение крестьянства. А. А. Кизеветтер, анализируя историю края, утверждал, что его население не подвергалось действию «некоторых московских порядков, кото-

¹ Сорокин В.В. Понятие и сущность права в духовной культуре России. – М.: «Юрлитинформ, 2007. – С. 223.

рые могли бы понизить и ослабить его духовную самостоятельность». История сберегла Северный край от крепостного права¹ [с. 52–53]. Отсутствие эксплуатации впоследствии в основном определило социальную структуру крестьянства. Крепостничество имело место в вышеупомянутых губерниях, но в большинстве их волостей носило во многом формальный характер.

При юридическом оформлении государственного строя России в XVI веке было выделено *свободное* от частновладельческой зависимости крестьянство в качестве отдельной социальной категории – черносошное крестьянство. Так, по данным исследований П. А. Колесникова, в 1628–1648 гг. черносошные крестьяне в разных уездах обозначенных губерний составляли от 65,8% до 100% от других категорий (дворцовых, монастырских и церковных, частновладельческих)².

Черные земли, внесенные в перепись и разделенные на сохи, подлежали общим налогам и принадлежали князьям, но находились в *свободном* пользовании хлебопашцев. Непроходимые дебри, которые обрабатывались по мере необходимости в упорной борьбе с природой «свободно-явочным путем», становились по праву личной собственностью (П. А. Колесников). Для государственного крестьянинаСеверного региона наименование «черносошные» было подтверждением исконных его прав быть «черным», или *свободным*, которое отстаивалось на протяжении всего исторического развития данных губерний. О свободном труде позволяет говорить интерпретация фольклорных текстов региона (пословицы, поговорки, сказки). Так, распространенная в крестьянской среде поговорка «До Бога высоко, до царя – далеко»³ [с. 237] позволяет судить о понимании крестьянами предназначенной им из-за сложившихся географических условий самостоятельности в решении повседневных проблем.

Публичные права соседской общины зафиксировали ряд документов, датируемых временем образования единого Российского государства. Доказательства этого явления имеются в работах крупнейшего исследователя истории крестьянства Русского Севера XV–XVII вв. А. И. Копанева. Он, в частности, отмечает то, что в крестьянском мире расхожая формула «земля царя и великого князя, а владение наше» ставила под сомнение само понимание государя в качестве конкретного собственника крестьянских наделов, а формулировка «земля божья царя и великого князя» совсем его исключала⁴. Показательны в этом отношении данные юридических поземельных актов XVI века, в которых зафиксированы не только функциональные термины крестьянских выражений

¹ Кизеветтер, А. А. Русский Север. Роль Северного края Европейской России в истории русского государства: исторический очерк / А.А. Кизеветтер. – Вологда: Типография Союза Северных Кооперативных Союзов, 1919. – С. 52-53.

² Колесников П.А. Северная деревня в XV – первой половине XIX века / П.А. Колесников. – Вологда: Северо-Западное книжное издательство, 1976. – С. 41.

³ Вологдин (Засодимский) П.В. Из жизни лесной стороны / П.В. Вологдин // Наблюдатель. – 1883. – № 3. – С. 237.

⁴ Копанев А.И. Крестьянство русского севера в XVI веке / А.И. Копанев. – Ленинград: Наука, 1978. – С. 63.

«продал» – «купил», «заложил», «завещал», но и формулы, говорящие о необратимости сделки: обменялись землями «в век без размену», разделили «без переделу»¹ [с. 63].

Свободное обсуждение крестьянами политических и социальных тем является подтверждением признания духовной самостоятельности как важной ценностной ориентации крестьянской жизни. Признавая *державу* одной из самых важных ценностей своей жизни («беспримечательно читят Батюшку Царя и с благоговением относятся к каждому закону»)², крестьянин одновременно считал вправе самому решать, что государству нужно от него, а что нет, и «никакие государственные учреждения переубедить его были не в состоянии»³.

В челобитных крестьян выражалось критическое отношение к закону, к правомерности закона в отношении крестьянских нужд. Правомерными считались лишь те законы, которые не нарушали право каждого получать результаты от своих трудов, из-за чего многие крестьянские поземельные акты признавались правительством законными. «Не зная цепей крепостной зависимости, местное население тем свободнее вырабатывало в себе дух *самостоятельной предпримчивости, уверенности в своих силах, бодрой самодеятельности*»⁴.

Особое место в историческом развитии обычного права в области воспитания и обучения занимает XIX век – время активного модернизационного процесса социально-экономической и общественно-политической жизни России. Сегодня возможно утверждать о том, что нормы обычного права в этот период существенным образом влияли на стратегические направления правовой политики российского государства в области народного просвещения. Российское крестьянство, имевшее численное превосходство по отношению к другим социальным группам реально влияло на правовую политику государства в области просвещения. Более того, оно создавало собственные пространства просвещения на локальном уровне, расширение прав местного самоуправления, при сохранении богатых традиций самоуправления общинного. Во многих случаях на этом уровне превалировали обычно-правовые традиции, попавшие на благоприятную социально-политическую почву – интенсивное внеполитическое, этнокультурное народное движение за правильную постановку обучения и воспитания детей – достояния российского общества и государства, их человеческий капитал. Естественно, что только правовыми нормами, исходящими от государственной власти, столь сложный культурно-исторический процесс в многоголосой российской империи не мог полноценно осуществляться. На развитие локального образовательного пространства огромную роль оказывали решения органов местного самоуправления и сельских сходов. Последние в большинстве случаев были

¹ Копанев А.И. Крестьянство русского севера в XVI веке / А.И. Копанев. – Ленинград: Наука, 1978. – С. 158.

² Черты нравственно-религиозной жизни поселян некоторых уездов Вологодской губернии // Вологодские губернские ведомости. – 1865. – № 18. – С. 157–158.

³ Копанев А.И. Крестьянство русского севера в XVI веке / А.И. Копанев. – Ленинград: Наука, 1978. – С. 61.

⁴ Кизеветтер А.А. Указ. соч. С. 53.

основаны на нормах обычного права. Поскольку это, в ряде случаев, был наиболее действенный правовой механизм, органы управления образования на уровне уездов и губерний не препятствовали, а наоборот, поддерживали народное волеизъявление в области организации просвещения, а также исполнения судебных функций по спорам, в которых присутствовал педагогический элемент.

Таким образом, исполняя обязанности граждан, крестьяне проявляли независимость в своих юридических суждениях, касавшихся правового решения вопросов локального уровня. Они не воспринимали те законодательные акты, которые, по их мнению, нарушали элементарные правила нравственности. Особенно это было развито у крестьян Русского Севера, которые не знали крепостного права. И это позволяло им активно развивать свою гражданскую позицию в отношении вопросов местного самоуправления, в том числе, касавшихся вопросов народного просвещения. Как следствие этого возрастала творческая активность крестьянства в формулировании местных правовых актов, например, приговоров сельских сходов.

Центральная власть, в лице Министерства Народного Просвещения Российской империи этому не препятствовало. Напротив, оно соглашалось с тем, что при желании отдельного крестьянского сообщества оно имело возможность выстраивать необходимый ему образец практической реализации образовательного права. Таким образом, творческое начало в организации образовательного процесса развивалось не только у отдельных субъектов, но и целых социальных групп, в том числе самой многочисленной – крестьян.

Смеем высказать мысль о том, что эти элементарные нормы правовой деятельности, пройдя проверку ходом исторического развития, продолжают определенное культурное воздействие на современное образовательное пространство. Общая тенденция к усилению правового начала в образовательной деятельности способствует развитию этого явления.

Свое конкретное проявление обычное право нашло, так сказать, в педагогическом правотворчестве, свойственном практически каждой исторической эпохи развития школьной системы нашей страны. Достаточно указать на игровые формы по созданию школьных уставов, положений и т.п. В процессе их создания и реализации правовое воспитание школьников имело в своей основе более традиционные, культурно-исторические нормы обычного права, нежели строго выверенные и научно обоснованные положения профессионального нормотворчества. Другой вопрос заключается в том, насколько позитивно или негативно эта деятельность сказалась на гражданском становлении каждого отдельного субъекта.

Возвращаясь же к истории, отметим то обстоятельство, что под влиянием законодательства реформационного периода в крестьянской среде стали изменяться присущие и более раннему периоду понятия о *свободе* и связанные с ним понятия о *достоинстве, честности*. Активное развитие этих понятий способствовало повышению их социальной значимости в решении вопросов воспитания.

Нельзя согласиться с мнением Н. А. Бердяева, что честность – западноевропейский идеал¹. В крестьянской семье было сильно сознание того, что честность связана с честью человека, она формирует личность: «Было

¹ Бердяев Н.А. Русская идея: основные проблемы русской мысли XIX века и начала XX века. Судьба России / Н.А. Бердяев. – М.: Сварог и К, 1997. – С. 279.

достаточно встречному сказать три ласковых, сочувственных слова, и он искренне рассказывал всю историю своей жизни в радости и печали. В речах с кем бы то ни было, не позволял себе солгать и намеренно обмануть ни в одном слове. Они высказывались коротко, спокойно и без красивых слов. Лучшей похвалой крестьянину были слова – бесхитростный и прямой душой¹. Причину такого поведения автор усматривал в следующем: «Доверчивость к сторонникам проистекает у них из уважения к человеку: мало знакомые с лукавостями и двоедушием сами они мало допускают его и в других; во всяком другом они склонны видеть себя» [там же]. Неслучайно в крестьянской семье существовала «нравственно-юридическая поговорка»: «язык на говор» или «что на говору положено, тому так и быть» (Н. И. Надеждин)². В связи с этим заключение между крестьянами взаимных сделок (продажа скота в долг, заем денег и хлеба) всегда обходилось без бумаг. Скреплением их взаимного договора считалось «помолиться на церковь и ударить по рукам»³.

Отсутствие мелочной опеки детей способствовало развитию творческих начал их души и характера на бытовом, практическом уровне, быстро делая их самостоятельными, воспитывая в них «деловитость», что в условиях русской жизни можно считать творческим началом. Оно проявлялась в умении планировать свою деятельность для достижения обещанного результата, развивать осознанную дисциплину, самостоятельность в суждениях и действиях – необходимых условиях развития творческой личности.

Государственная власть способствовала развитию правового быта российского крестьянства, принимала сложившиеся традиции семейного и общинного воспитания и закрепляла их в национальном законодательстве. Это способствовало гармонизации реального правового пространства образования и воспитания новых поколений граждан Российской империи, вставшей на путь своей коренной социокультурной и экономической модернизации. А для решения ее задач требовался новый тип крестьянина, обладавшего качествами, соответствующими новой эпохи модернизации. В том числе качествами творческой, креативной личности. Это проявилось в известных фактах организации экономически крепких крестьянских хозяйств, отхожих промыслов и т.п.

Подводя итоги сказанному, отметим то обстоятельство, что эффективность обычного права весьма велика. Оно природо и социально обусловлено на локальном географическом пространстве, освящено народно-религиозной традицией, формирует основы институциональной организации, в основе деятельности которых заложен механизм личностного развития. Выражаем надежду, что повышение внимания этнопедагогов к этой области социального знания и расширит современное педагогическое знание.

¹ Черты нравственно-религиозной жизни поселян некоторых уездов Вологодской губернии // Вологодские губернские ведомости. – 1865. – № 16. – С. 132.

² Надеждин Н.И. Вологодская губерния / Н.И. Надеждин // Энциклопедический лексикон: в 17 т. Т. 12: Воо-Вяч / О.И. Сенковский. – СПб.: Тип. А. Плюшара, 1838. – С. 268.

³ Черты нравственно-религиозной жизни поселян некоторых уездов Вологодской губернии // Вологодские губернские ведомости. – 1865. – № 16. – С. 132.

Ф.В. Габышева

КОЧЕВАЯ ШКОЛА КАК СРЕДСТВО СОХРАНЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА

Эпоха экономики знаний стала временем масштабных трансформаций и глобальных вызовов во всех сферах жизни человека, особенно, в образовательной системе. Сегодня знания человека перестают быть только его личностным достоянием, а становятся основным экономическим ресурсом, определяющим развитие страны в целом. Образование становится ценностью с точки зрения обеспечения государственных интересов и национальной безопасности.

В этой связи, реализация инновационных проектов, направленных на сохранение, развитие уникального уклада жизни, образование коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации требует особого внимания. Это особенно актуально в рамках принятия в ближайшей перспективе Стратегии развития Арктики до 2035 года и возможности России возглавить Арктический Совет.

Стратегия развития Арктики тесно связана с обеспечением равного доступа к качественному образованию всех детей, сохранением уникальной культуры, развитием человеческого капитала на основе традиционного уклада жизни, хозяйствования коренных малочисленных народов Севера, приобщения детей к национальной культуре, родному языку, традициям и обычаям, защите исконной среды обитания с интеграцией современных достижений образования, науки и техники.

Сегодня на международном уровне признана особая роль Севера и Арктики как своеобразной резервной зоны, природной базы, мощного фактора, стабилизирующего биосферу планеты. На протяжении многих веков народы Севера и Сибири создавали самобытную культуру – уникальный компонент человеческой цивилизации. В Российской Федерации, по данным (Всероссийской) переписи населения 2010 г., проживают представители 193 национальностей. Эти народы сумели создать неповторимое социально-экономическое пространство на огромных просторах Евразии, протяженность которой в широтном направлении составляет почти 9 тысяч километров, в меридиальном – от 2,5 до 4 тысяч. При этом была обустроена и сделана приемлемой для жизни самая неблагоприятная в природно-климатическом отношении часть, 70% которой приходится на Север.

Как известно, переход на инновационный путь развития связан, прежде всего, с масштабными инвестициями в человеческий капитал. Но в условиях мировой глобализации, промышленного освоения территорий их проживания КМНС сегодня стоят на пороге этнического кризиса, который грозит потерей единства этнических признаков (язык, культура, уклад жизни, традиционные формы хозяйствования: оленеводство, охота, рыболовство и др.).

В связи с этим предоставление образования детям, изучение родных языков в естественных условиях семейного, производственного кочевья, усвоение правил и обычаяев жизни родителей, сохранение ценностей предков могло бы стать препятствием для растворения культуры северных

народов в глобальной цивилизации. Всемирная урбанизация и глобализация стимулируют ассимиляцию национальных культур, ослабляя их статус и потенциал.

Республика Саха (Якутия) в целях сохранения и развития уникального уклада жизни коренных малочисленных народов ориентируется на следующие стратегические документы международного и российского уровней, а также на вызовы времени:

– Декларацию Организации Объединенных Наций о правах коренных народов, принятой резолюцией Генеральной Ассамблеи 13 сентября 2007 года, в котором признано, что положение коренных народов различно в разных регионах и в разных странах, что необходимо принимать во внимание важность национальных и региональных особенностей, различных исторических и культурных традиций. Статьей 13 данной Декларации провозглашено, что коренные народы имеют право возрождать, использовать, развивать и передавать будущим поколениям свою историю, языки, письменность, статьей 14 – создавать системы образования и учебные заведения, обеспечивающие образование на их родных языках, таким образом, чтобы это соответствовало свойственным их культуре, методам преподавания и обучения, а государства должны принимать действенные меры по обеспечению защиты прав;

– Резолюцию Инчхонской конференции, провозгласившей, что роль образования – основная движущая сила целей устойчивого развития, преобразования жизни людей. И задача государств в обеспечении инклюзивного и справедливого качественного образования, и создания возможностей для обучения на протяжении всей жизни для всех;

– Концепцию демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года о повышении качества жизни россиян, достижение которой зависит от успешного решения широкого круга задач социально-экономического развития. При этом подчеркнуто, что должны быть учтены региональные особенности демографического развития и дифференцированный подход к разработке и реализации региональных демографических программ;

– Концепцию устойчивого развития Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации на период до 2025;

– указ Президента Российской Федерации «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» от 29.05.2017 г. № 240.

В настоящее время в Российской Федерации есть ряд факторов, отрицательно влияющих на успешную реализацию заданных планов. Во-первых, это демографические показатели. Обеспокоенность вызывает тот факт, что Арктику и Север продолжают покидать трудоспособные люди с детьми. Во-вторых, уровень образования. По переписи 2010 г., уровень образования населения в возрасте 15 лет и старше в районах Крайнего Севера проигрывает населению в целом по Российской Федерации, имеющему послевузовское, высшее и незаконченное высшее образование: 257 против 280 в расчете на 1000 человек. В-третьих, необходимость совершенствования законодательства РФ в сфере закрепления особенностей кочевого образования.

Арктическая зона Республики Саха (Якутия) занимает 52,2 % всей территории, в которую входят 13 районов с особыми экстремальными условиями для жизнедеятельности человека.

Существует ряд проблем, характерных для многих районов Арктики и Севера. Это сложная транспортная логистика и финансово-затратное обеспечение перевозки детей от места проживания до региональных центров; низкая скорость или отсутствие Интернета; высокие тарифы на обеспечение доступа к сети Интернет по спутниковой технологии; недостаточная обеспеченность квалифицированными кадрами; несоответствие материально-технической базы современным требованиям и др.

Для решения масштабных задач государственной политики в республике разработана следующая нормативная правовая база:

- Конституция (основной закон) Республики Саха (Якутия);
- законы «О языках в Республике Саха (Якутия)», «О кочевых школах Республики Саха (Якутия)», «О статусе языков коренных малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия)», «Об учебных программах и учебных изданиях для дошкольных образовательных и общеобразовательных организаций Республики Саха (Якутия)»;
- Концепция системы кочевых образовательных учреждений Республики Саха (Якутия);
- Концепция школьного языкового образования в Республике Саха (Якутия);
- подпрограмма «Сохранение, изучение и развитие государственных и официальных языков в Республике Саха (Якутия)», государственной программы Республики Саха (Якутия) «Развитие образования Республики Саха (Якутия) на 2016-2022 годы и на плановый период до 2026 года» и т.д.

В сфере образования в течение ряда лет реализовываются инновационные проекты, одним из них является проект «Кочевая школа», в реализации которого мы исходили из тезиса «приблизить школу к ребенку, а не ребенка к школе». На сегодня в республике 11 кочевых школ, действующих в арктических улусах (районах) республики.

В федеральном законодательстве определение понятия «кочевая школа» отсутствует, а Законом Республики Саха (Якутия) от 22.07.2008 № 591-З №73-IV «О кочевых школах Республики Саха (Якутия)» установлено, что кочевая школа – самостоятельная образовательная организация или филиал образовательной организации в местах традиционного проживания и традиционной хозяйственной деятельности коренных малочисленных народов Севера.

Кочевая школа создается для обеспечения доступности дошкольного, основного общего и дополнительного образования без отрыва детей от родителей, ведущих традиционный кочевой образ жизни, восстановления и сохранения традиционной хозяйственной деятельности коренных малочисленных народов Севера, приобщения детей к национальной культуре, родному языку, традициям и обычаям, защите исконной среды обитания.

На уровне заинтересованных субъектов Российской Федерации кочевая школа признана как особая форма организации образовательной деятельности в условиях традиционного образа жизни коренных народов. В регионах Российской Федерации на сегодняшний день функционируют малокомплектные кочевые школы (Ямало-Ненецкий автономный округ, Таймырский (Долгано-Ненецкий) муниципальный район Красноярского края и Республика Саха (Якутия)).

Проект «Кочевая школа» был поддержан структурами ЮНЕСКО и ООН, и рекомендован как лучшая практика государствам, в которых проживают народы, ведущие кочевой образ жизни. Экспертами Норвегии, Финляндии, Канады, Монголии, других стран Азии и Африки признана универсальность моделей кочевых школ, обеспечивающих мобильность образования и его доступность в традиционных условиях кочевья.

В современных условиях модель кочевого образования имеет широкие возможности и подходит для многих категорий, в том числе и для детей с ограниченными возможностями здоровья, одаренных детей, детей, чьи родители осваивают новые территории вахтовым способом и др. В этом плане нам в перспективе предстоит осваивать новые компетенции в условиях меняющегося мира.

Поскольку динамичная современная ситуация требует непрерывного образования, новых компетенций, прежде всего, в профессии учителя, еще 10 лет назад, в год Учителя, в регионе был запущен проект «Учителя Арктики». Ключевая составляющая проекта – использование огромного потенциала информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) применительно к решению проблем, обусловленных изолированностью арктических регионов; повышение профессиональной компетенции педагогов; расширение и укрепление межрегионального и международного взаимодействия, партнерских отношений между государственными и общественными организациями.

В рамках реализации проекта удалось достичь таких социально значимых результатов, как расширение пространства деятельности базовых (опорных) школ; увеличение количества работающих в оленеводстве, в том числе молодых семей с детьми в оленеводческих стадах; создания информационно-образовательного пространства и внедрения дистанционного обучения в арктических и северных районах;

Также данная модель снимает проблему адаптации детей кочевья, обычно в отрыве от семьи, родной языковой среды, привычного уклада жизни, они слабо адаптируются к образовательным реалиям. Неравные учебные возможности бывают обусловлены также запоздалым началом обучения, упущенными возможностями развития ребенка в определенные сензитивные периоды. Следствием становятся слабая успеваемость и стрессовое состояние, отрицательно влияющее на психическое и физическое здоровье младшего школьника.

Но самым важным преимуществом кочевой школы является предоставление ребенку возможности жить в привычных условиях, а именно учет специфики природно-климатических условий и традиционного уклада жизни народов Севера, особенностей «северного» менталитета, что помогает сохранить традиционное семейное воспитание.

Испокон веков кочевые семьи оленеводов, ведущих кочевой образ жизни, следовали за источником своего существования – оленями – по тундре и тайге в значительном отдалении от стационарных поселений. Сложные природно-климатические условия, в которых проживают кочевые семьи, уязвимость традиционного образа жизни всегда требовали поддержки со стороны государства.

В Республике Саха (Якутия) действует Закон РС(Я) «О кочевой семье», установивший статус и меры государственной поддержки коренных малочисленных народов Севера Якутии. На сегодня в регионе имеется

132 кочевые семьи, которые ведут свой уникальный уклад жизни, особого семейного воспитания, сформированный сотни лет назад и оставшийся неизменным до сих пор.

Кочевой семьей в Якутии будет признаваться семья, ведущая кочевой образ жизни для сохранения оленеводства, проживающая в районах Якутии в местах кочевий, на территории традиционного расселения своих предков. Основными функциями кочевой семьи определены воспитание и передача от поколения к поколению семейных ценностей коренных малочисленных народов Севера, ведущих кочевой образ жизни, основанных на историческом опыте их предков в области природопользования, самобытной культуры, языка, традиционных знаний.

Согласно определению, кочевая семья – это семья, перемещающаяся в течение календарного года по местам кочевий, оленевых пастьбищ в целях рационального использования кормов, водных биологических и охотничьих ресурсов, осуществляющая виды традиционной хозяйственной деятельности и традиционные промыслы коренных малочисленных народов Севера.

Принципы кочевой формы организации образовательного процесса в регионе учитывают особенности природно-климатических и социально-экономических условий жизни на Севере: это низкая плотность населения, удаленность мест кочевий от поселков, слабо-развитость транспортной инфраструктуры, отсутствие средств устойчивой связи, дефицит энергообеспечения кочевых родовых общин, недостаточное финансирование перевозки товаров первой необходимости, отсутствие качественных бытовых условий и др.

В рамках тесного сотрудничества с Бюро ЮНЕСКО в Москве удалось достичь следующих результатов:

– во-первых, впервые в России принятая Концепция развития системы общинных кочевых образовательных организаций, созданы основные модели кочевых школ, предоставляющих дошкольное, начальное и основное образование детям оленеводов;

– во-вторых, разработана республиканская нормативная и правовая база, в том числе повышенные нормативы финансирования;

– в-третьих, созданы научно-методические и образовательные ресурсы, обеспечивающие учёт региональных и этнокультурных особенностей в рамках федеральных государственных образовательных стандартов;

– в-четвёртых, внедрена система подготовки педагогов для кочевых школ в профессиональных образовательных организациях и реализуется проект по повышению квалификации «Учителя Арктики».

Таким образом, в результате многолетнего сотрудничества и активной работы с крупными международными организациями, как ООН, ЮНЕСКО, Арктический Совет, Северный Форум и Совет Европы региональный проект Республики Саха (Якутия) «Кочевая школа» вышел на качественно новый уровень, а модели кочевой школы стали индикатором признания специфики народов, проживающих в экстремальных условиях на различных территориях мира.

Ф.Х. Киргуева

ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Сложные социально-экономические процессы, происходящие в современном обществе, выдвигают на передний план не только материальные, но и духовные факторы. Именно знания и творчество являются объективной потребностью современного общества в формировании успешной личности.

Творческая личность в современных условиях является востребованной обществом, так как может быстро реагировать на происходящие изменения, продумывать все этапы, видеть проблемы и находить способы их решения. В современных условиях постоянных изменений необходимо правильно на них реагировать. А для этого человек должен активизировать свой творческий потенциал.

Творчество является особым состоянием и характеристикой человека: его можно рассматривать как деятельность, как процесс, просто как отношение человека к миру.

Творчество – это процесс деятельности человека, результатом которого является создание новых по качеству материальных и духовных ценностей, отличающихся уникальностью, оригинальностью и неповторимостью.

Понятие творчества зародилось в глубокой древности. В античной культуре деятельность свободного человека, свободно реализующего свои цели, рассматривалось как творчество.

В Средние века творчество представляется как уникальный дар от Бога, с помощью которого люди становились способными к созданию шедевров искусства и ремесла.

А.А. Горелов с философской точки зрения творчество рассматривает как «необходимое условие развития материи, образования её новых форм, вместе с возникновением которых, меняются и сами формы творчества. Творчество человека – лишь одна из таких форм» [4].

Д.Б. Богоявленская творчество человека определяет через предметно-практическую деятельность, в процессе которой человек выходит за пределы «заранее установленного масштаба», за рамки простой целесообразности, познавая и преобразуя окружающий мир и самого себя. Это – универсальная целеполагающая деятельность.

В «Словаре» С.И. Ожегова творчество определяется как «создание новых по замыслу культурных и материальных ценностей» [12].

Понятие «творчество» имеет разные трактовки. Оно возможно при наличии свободы, внутренних и внешних условий для развития потенциальных творческих способностей [9].

Часто творчество связывается с искусством: живописью, музыкой, архитектурой, поэзией. Однако такое мнение ошибочно. Творчество может проявляться во всем: в математике, химии, в быту, спорте, в науке, в политике, во всех аспектах жизни. Творческим человеком может быть каждый.

По мнению А. Маслоу [10], творчество – универсальная функция человека, которая ведет ко всем формам самовыражения; способность к творчеству является врожденной, она заложена в каждом и не требует специальных талантов.

Анализ множества существующих определений творчества показывает, что авторы опираются на разные подходы: творчество – производство нового; творчество – вдохновение; творчество – деятельность с определенной структурой; творчество – механизм развития.

В своем исследовании мы рассматриваем творчество как результат и средство познания. Э. Фромм рассматривает творчество (креативность) как «способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому познанию **своего опыта**». Творчество проявляется наиболее ярко при проблемных ситуациях, когда неизвестен путь действий или не ясна сама цель [13].

Как мы заметили, понятие «творчество» часто заменяется понятием «креативность».

Термин «креативность» ввел в 1950 году Дж. Гилфорд. В настоящее время существуют некоторые неясности в соотнесении понятий «креативность» и «творчество». Одни ученые эти понятия считают синонимичными, другие же креативность определяют не только как творческую способность, но и как способность к творчеству. Иными словами, эти понятия хотя и очень близкие, но не идентичные.

Итак, можно выделить три основных подхода к решению этого вопроса:

1. Понятия «креативность» и «творчество» рассматриваются как синонимы.
2. Креативность и творчество изучаются как отдельные понятия.
3. Креативность выступает как один из аспектов творческого потенциала личности.

Следуя концепции Д.Б. Богоявленской, креативность – это глубинное личностное свойство, которое выражается в оригинальной постановке проблемы, наполненной личностным смыслом [2].

Можно заключить, что креативность – это готовность личности к созданию нового, отличающегося от традиционного, обычного.

Креативные способности не создаются, однако их можно развивать. Все зависит от того, какие возможности предоставляет окружающая среда для реализации того потенциала, который в различной степени присущ каждому из нас. Сегодня занятия творчеством доступны каждому человеку, так как существуют различные виды искусств, и каждый может выбрать занятие по душе.

Для примера можно привести государственное бюджетное учреждение дополнительного образования «Республиканский дворец детского творчества им. Б.Е. Кабалоева» (РДДТ) в городе Владикавказ, который обеспечивает детям свободу выбора видов, форм деятельности и детских объединений по интересам.

Миссия Дворца – развитие мотивации личности к познанию и творчеству средствами дополнительного образования, создание условий для успешной адаптации и самореализации подрастающего поколения в современном обществе.

РДДТ – это организатор:

- работы с одаренными детьми и подростками в рамках сквозной программы «Одаренные дети Дворца»;

– инклюзивного образования детей с ограниченными физическими возможностями по различным направлениям деятельности Дворца в рамках программы «Доступная Среда»;

– досуга детей через программы «Досуг» и «Каникулы».

Творчество детей и подростков развивается через хореографические ансамбли национального танца, гармонисток и доулистов; музыкальный театр; ансамбли танцев народов мира, спортивного бального танца, современных эстрадных танцев, вокальный; студии изобразительного искусства, скульптуры, лепки из глины. Широкий спектр студий по науке и техническому творчеству предложено подросткам. Разными направлениями представлен спортивно-массовый отдел.

Дворец сегодня охватывает постоянной деятельностью более 5070 обучающихся в возрасте от 4 до 18 лет (почти из всех школ города и близлежащих сел), из них около 1000 обучающихся занимаются по двум и более направлениям деятельности в 76 творческих объединениях и 249 группах. Ежегодно массовыми мероприятиями охватывается более 50000 школьников.

709 детей из малообеспеченных и социально незащищённых семей обучаются в творческих объединениях Дворца детского творчества.

В рамках реализации соединения базового и дополнительного образования с каждым годом растёт сеть творческих объединений, работающих на базе образовательных учреждений, на договорной основе. В 16 образовательных учреждениях по 6 направлениям занимается 1583 человека, объединенных в 25 творческих объединений, включающих 54 группы.

Такая большая работа требует уровневой профессиональной подготовки педагогов и воспитателей, развивающих творческие способности подростков и детей.

«Творческая работа – это прекрасный, необычайно тяжелый и изумительно радостный труд» (Н. Островский).

Основными параметрами творческой личности можно считать следующие:

- интеллектуальный уровень;
- творческая инициатива;
- желание познания и преобразования;
- умение чувствовать новое в обычном;
- нестандартный подход к решению проблемы;
- самостоятельность в поиске путей и выборе способов решения возникающих проблем.

Таким образом, творчество может проявляться в любом виде деятельности.

В нашем исследовании мы подробнее остановимся на творчестве педагогическом.

Рост педагогического творчества влияет на рост педагогического мастерства, переход на новый, более высокий уровень.

Иногда развитию творческих возможностей мешают определенные качества личности. Это страх к созданию нового, чрезмерная самокритичность, низкий уровень интеллекта, неумение планировать и организовывать свою деятельность и, конечно, лень. А «творчество требует смелости» (Анри Матисс).

Если творчество понимается как процесс создания нового, то креативность должна рассматриваться как творческий потенциал, внутренний ресурс человека, позволяющий ему отказываться от стереотипов мышления и деятельности и обнаруживать новые их способы через активность, самостоятельность, внутреннюю свободу.

Несомненную роль в стремлении человека к творчеству играет интерес.

Интерес – одно из проявлений и мотивационный источник развития креативности и поддержания творческой активности на оптимальном уровне.

Процесс профессионального становления современного специалиста должен быть ориентирован на формирование профессиональной мобильности и такого уровня профессионального образования, который позволял бы специалисту адаптироваться к меняющимся условиям и содержанию деятельности в процессе выполнения профессиональных функций и, одновременно, создавал условия для успешной самореализации личности.

«Творческий взрослый, уважающий личность ребенка и его интересы, умеющий поддерживать, а не критиковать первые ростки его творчества, показывающий образец творческого поведения и внимательный к индивидуальным особенностям личности ребенка и к его личным эмоциональным проблемам, может стать главным внешним фактором в становлении творческой личности» [11]. Иными словами, в развитии творческого потенциала большую роль играют педагоги.

Творческий потенциал человека безграничен.

Словосочетание «творческий потенциал» как понятие в научных источниках стало использоваться с 90-х гг. 20 века. Термин «потенциал» в философском понимании – это источник, возможность, средство, запас, который может быть использован человеком для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели.

Существуют различные толкования понятия «творческий потенциал». Дж. Гилфорд трактует творческий потенциал как «совокупность способностей и других черт, которые содействуют успешному мышлению» [3]. Одни понимают творческий потенциал как характерное свойство индивида, определяющее меру его возможностей в творческой самореализации, другие характеризуют как систему личностных способностей, позволяющую максимально менять приёмы действий в соответствии с новыми условиями [9].

Творческий потенциал – это деятельность, раскрывающая природные способности, индивидуальные качества личности. Творческий потенциал может быть раскрыт, а может остаться закрытым. Для развития творческого потенциала человека необходимы некоторые важные качества: творческая активность; оригинальность; способность и стремление к внесению новизны; творческое воображения и эмоциональный настрой.

Выделены три типа творчества:

1) творчество первого типа – к известной проблеме применить известное решение;

2) творчество второго типа – новое применение уже известного решения;

3) творчество третьего типа – новое решение для новой проблемы (Г.С. Альтшуллер и И.М. Верткин).

Многие авторы творческий потенциал человека связывают с такими личностными чертами, как самоуверенность, смелость, признание самого

себя, свобода. Пожалуй, можно согласиться с таким мнением. Однако практика показывает, что эти качества не только не поддерживаются, но зачастую встречают противостояние. Чаще всего это происходит со стороны педагогов. Легче работать с инертными, послушными, ведомыми учениками.

К сожалению, не каждый современный педагог обладает способностью поддерживать, а тем более развивать способности к творчеству.

Современному педагогу важно научиться создавать проблемные ситуации, требующие творческого решения. Причем такие ситуации в процессе учебной деятельности нужно создавать не от случая к случаю, а систематически, реализуя в процессе обучения системно-деятельностный подход в свете требований ФГОС.

Педагог сегодня должен быть компетентным и креативным. Эти понятия дополняют друг друга.

Современному обществу необходимы специалисты, способные найти подход к различным видам деятельности в условиях инновационной образовательной системы. Однако наблюдения показывают, что студенты – будущие учителя слабо подготовлены к творческой работе.

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы одной из задач становится реализации мер популяризации среди детей и молодежи научно-образовательной и творческой деятельности.

В данной работе нас интересует креативность студента, которое формируется в процессе предметной подготовки при наличии в вузе соответствующих педагогических условий.

По определению С.И. Ожегова, студент – это учащийся высшего учебного заведения [12].

Студент вуза – будущий высококвалифицированный специалист должен быть подготовлен к необходимости быстро усваивать новые навыки и выполнять различные функции, постоянно доучиваться и переучиваться, то есть готовиться быть компетентным работником. В такой ситуации, главным становится не количество знаний, хотя это важно, а способность проявлять гибкость, новаторство, творчество, как в стандартных, так и в непредвиденных обстоятельствах.

Очень важно развивать творческие способности у молодых людей. Молодость является самым плодотворным периодом для творческой самореализации личности. В этом возрасте человек настроен более оптимистично, легче переносит неудачи и трудности, старается находить новые пути для развития.

Главной школой в жизни человека является учебная организация, в которой он обучается. Для многих молодых людей – это университет.

Студенческие годы – это безграничные возможности. Именно в этот период закладываются многие качества личности будущего специалиста. Это не только целенаправленный процесс обучения, но и развития, и воспитания обучающегося. В данной работе мы рассмотрим, какими возможностями располагает современный вуз для развития творческого потенциала будущего педагога, воспитателя.

Для примера приведем организацию творческой работы студентов Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левано-

вича Хетагурова. Университет создает все условия для творческого развития студентов. Он включает в себя множество организаций, в которых востребованы молодые и активные студенты, желающие творчески проявить себя в той или иной степени. В первую очередь – это центр творческого и эстетического развития студентов, где студенты проявляют свое творчество в театре «Универ».

В структуре университета существует множество творческих организаций, которые позволяют молодежи проявить себя в той или иной области. Это актив факультета, где студенты выбирают себе направление по интересам. Подготовленные номера показываются на факультетских праздниках, студенческих фестивалях «Студенческая весна», «Зеленое яблоко», при проведении праздника «День студента». Кроме того, это студенческие и волонтерские отряды, которые дают возможность не только показывать себя в общественной деятельности, но и развивать свои навыки и умения, участвуя в творческих мероприятиях, молодежные форумы и множество других организаций, в которых студенты показывают себя и свои таланты. Заслуженный ансамбль народного танца СОГУ «Иристон», в программе которого номера, связанные с культурой и искусством разных народов России и зарубежных стран, достойно представляют культуру и традиции нашего народа за пределами республики.

Творчество не ограничивается лишь только художественным и эстетическим направлением, а поддерживается наиболее интеллектуальной, творчески развитой деятельностью. В университете активно работает Центр подготовки и реализации молодежных проектов и программ. В СОГУ поставили на конвейер молодежные проекты на всекавказский молодежный форум [«Машук»](#) и Всероссийский форум «Селигер». Ежегодные студенческие конференции в рамках Дней науки выявляют большое количество молодых исследователей в разных областях науки.

Стоит отметить, что творческий потенциал личности – это совокупность ее способностей, используемых в решении творческих задач. Основной составляющей творческого потенциала личности являются [8]: 1) специальные знания; 2) широта кругозора; 3) внешняя и внутренняя готовность к творчеству.

Рассматривая педагогические аспекты формирования креативности, мы считаем необходимым обратиться к понятию «креативной педагогики», автором которой является А.Г. Алейников. Сам ученый определяет «креативную педагогику» как науку и искусство творческого обучения, или, другими словами, знание и исследование того, как формировать (развивать) творчество и творческую личность, а также умение и искусство применять это знание, то есть делать это творчески в любом предмете обучения [1]. Это – разновидность педагогики, противопоставленная таким видам педагогик, как педагогика принуждения, педагогика сотрудничества, критическая педагогика.

Таким образом, креативность студента формируется в процессе предметной подготовки и проявляется в процессе обучения как определенным образом структурированные мотивы, знания, умения.

Развивать творчество можно на любом предмете. Необходимо видеть любые творческие проявления студентов. Творческие способности могут проявиться в самых разнообразных видах деятельности. Нужно поощрять

любое проявление творческого стиля мышления. Поощрение развивает в подопечных самоуверенность и самооценку.

Дисциплина «Методика преподавания математики в национальной школе» на психолого-педагогическом факультете по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование (в национальной школе)» изучается на родном (осетинском) языке. Будущие учителя готовятся к работе в национальной школе. К соjalению, методической литературы крайне недостаточно: многие творческие задания приходится выполнять студентам самостоятельно.

При подборе заданий одним из ведущих принципов является принцип креативности. В постиндустриальном информационном обществе основным жизнеобеспечивающим ресурсом становится сам человек с его способностью к саморазвитию и творческому преобразованию информации. При этом интеллектуальный, творческий труд делает самого человека целью общественного и культурного развития [7].

Лишь тот человек может успешно жить и полноценно действовать в динамичных социальных условиях развивающегося общества, который способен самостоятельно выйти за пределы стандартного набора знаний, навыков и умений, совершить самостоятельный выбор.

Мы часто предлагаем задания творческого характера, требующие знания дополнительного материала, умения создавать новое, интересное. Например, на основе собранного фактического материала составляются задачи с местным числовым материалом. Задачи адаптированы к начальной школе, привязаны к определенной теме и типу задач. Приведем несколько задач, составленных студентами:

1. Разнообразна фауна пернатых Северо-Осетинского заповедника. На его территории обитают 172 вида птиц, гнездится – 88 видов, на весенних – осенних пролетах отмечено 67 видов птиц. Каково количество птиц пернатых заповедника?

2. На территории Северной Осетии насчитывается более 233 ледников и более 200 источников с целебными минеральными водами. На сколько целебных источников в Северной Осетии больше, чем ледников? Измени вопрос так, чтобы задача решалась сложением.

3. Святилище Реком в глубине Цейского ущелья находится на высоте 1946 м. над уровнем моря, а буковый лес к югу от г. Дигоры – на высоте 1000 м. Сравни высоты святилища и леса.

4. Высшая точка Осетии – гора Джимарай-хох имеет высоту 4776 метров. А Столовая гора на 1768 метров меньше, чем гора Джимарай-хох. Какую высоту имеет Столовая гора?

5. 22 июня 1941 года немецко-фашистские войска предательски напали на Советский Союз. 9 мая 1945 года Советский Союз победил фашистскую Германию. Сколько дней продолжалась Великая Отечественная война? (1944 год был високосным)).

Составление таких задач способствует более осознанному усвоению математических знаний, расширению знаний о родном крае и великой Родине – России, развитию творческих способностей.

Составляются творческие задания-цепочки:

1) Этот русский ученый родился в Архангельской губернии в рыбацкой семье. Пешком отправился учиться в Москву, стал поэтом, химиком, физиком, астрономом. Кто он?

45 – Менделеев.

37 – Ломоносов.

50 – Попов.

$$(4 \cdot 4 : 2 + 1 \cdot 5 \cdot 2 \cdot 3 + 9 : 9 + 6) = 37$$

Это – Ломоносов.

2) Древесина какого дерева не гниет, а со временем становится тверже? Внутренние детали Московского Кремля сделаны из этого дерева и служат уже 500 лет.

57 – Кедр.

32 – Сосна.

44 – Лиственница.

$$(5 \cdot 2 : 1 + 6 - 1 + 4 : 1 \cdot 2 : 1 + 6) = 44$$

Это – Лиственница.

Студентам очень нравится подбирать числовые данные по определенной теме. Эта работа носит исследовательский характер, так как числовая характеристика не только требуется одному направлению, но решает и методическую задачу по математике. Например, составление математического диктанта.

А знаете ли Вы?

1. А знаете ли вы, что площадь лесов РСО-А составляет 248 400 га?
2. А знаете ли вы, что в Северной Осетии известно 28 видов сирени?
3. А знаете ли вы, что из Змейского канала орошается 6761 га земель?
4. А знаете ли вы, что на территории республики насчитывается более 233 ледников общей площадью около 140 км²?
5. А знаете ли вы, что в урочище Бекан насчитывается около 220 родников?
6. А знаете ли вы, что торфяное болото «Тарское» расположено на высоте 835 м.?
7. А знаете ли вы, что есть оросительная система Терско-Кумский канал? Длина канала – 152 км.
8. А знаете ли вы, что общая протяженность речной сети в пределах территории Северной Осетии примерно равна 4095 км?
9. А знаете ли вы, что ширина реки Терек в среднем достигает 180 м.?
10. А знаете ли вы, что в 1934 г. была построена Гизельская ГЭС – первая отечественная высоконапорная электростанция с высотой падения воды 312 м.?
11. А знаете ли вы, что альпийские водопады прекрасны и каждый из них имеет свой нрав, свою декорацию? Водопад в Адайкоме делает прыжок с 200-метровой высоты.
 - Сколько разрядов и классов в каждом числе?
 - Отсутствие каких разрядов показывают нули в числах?
 - Найдите среди чисел наименьшее; наибольшее.

Был составлен и такой диктант:

Запиши римскими цифрами даты:

6 мая 1784 года основана крепость Владикавказ.

31 марта 1860 г. крепость Владикавказ преобразовали в город.

2 сентября 1931 г. Владикавказ переименован в Орджоникидзе.

23 февраля 1944 г. город переименован в Дзауджикуа.

24 февраля 1954 г. Дзауджикуа переименован в Орджоникидзе.

20 июня 1990 г. город Орджоникидзе переименован в г. Владикавказ».

Обязательной формой творческой работы современного студента является разработка и внедрение профессионального портфолио студента как накопителя современных технологий и средств будущей профессиональной, инновационной, научной деятельности.

Портфолио предполагает различные виды деятельности: сбор информации о решении задач воспитания толерантного поведения младших школьников в современной школе, прогноз возможной реакции учащихся на применение того или иного метода обучения (воспитания), проектирование алгоритма изучения обозначенной темы и оформление его в виде реферата, модели, проекта, презентации.

Творчество развивает новые стороны личности и вырабатывает необходимые для жизни качества.

Большое значение приобретает нацеленность самого будущего педагога на активное творчество, на умение адекватно оценить свою работу и самостоятельно принять единственно правильное решение, за которое он готов нести ответственность перед обществом. Молодые люди должны постоянно испытывать потребность в познании чего-либо нового, в самосовершенствовании [5].

Анализируя вопросы осуществления потенциала человека, необходимо учитывать, что важно развивать наблюдающиеся способности для его профессиональной деятельности.

Полагают, что творческий потенциал – это средство, с помощью которого разрешают практические задачи. Сила творческого потенциала определена не столько присутствием у человека творческих способностей, сколько потребностью в творчестве [6].

Таким образом, «творческий потенциал» – это интегральное свойство личности, позволяющее человеку выполнять предметную деятельность.

Литература

1. Алейников А.Г. О креативной педагогике // Вестник высшей школы. – 1989. – №12. – С. 29-34.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия» 2002. – 320 с.
3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / под ред. А.М. Матюшкина. – М., 1965.
4. Горелов А.А. Основы философии: учебник для студентов средних профессиональных учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 256 с.
5. Зангиева З.Н. Активная образовательная среда как фактор профессионально-личностного развития будущего педагога // Development of Georgian-Ossetian relationship. proceedings v international scientific

conference dedicated to Mikheil Kipiani and Kosta Khetagurov. Ivane Javakhishvili Tbilisi State University Research Center for Georgian-Ossetian Relationship Ministry of Education and Science, Culture and Sport Department of Official Languages Giorgi Akhvlediani Society. – 2019. – С. 133-136.

6. Киргуева Ф.Х. Пути и средства активизации познавательной деятельности младших школьников (на примере изучения математики): дис. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 1998.

7. Киргуева Ф.Х. Математика 4 // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – №11, ч. 5. – С. 727-728.

8. Креативность как ключевая компетентность педагога: монография / под ред. проф. М.М. Кашапова, доц. Т.Г. Киселевой, доц. Т.В. Огородниковой. – Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. – 392 с.

9. Левин И.Л. Формирование творческой личности школьника на основе развития художественных интересов в классах с углубленным изучением. – 313 с.

10. Маслоу А. Психология бытия. – М.: Рефл.-бук; К.: Ваклер, 1997; К.: Р8УБ, 2003. – 138 с.

11. Мухина М.А. Сущность и содержание понятия «творческий потенциал» // Молодой ученый. – 2018. – №19. – С. 411-413 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/205/50156/> (дата обращения: 14.01.2020).

12. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – 28-е изд., перераб. / под общ. ред. Л.И. Скворцова. – М.: Мир и образование, 2015. – 1375 с.

13. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М., 1993. – 415 с.

Р.Д. Санжаева, А.Р. Монсонова, Д.Р. Галсанова

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы раскрытия и развития творческого потенциала личности, его способностей, задатков, креативности в контексте культурно-исторической концепции Л.С.Выготского, ее реализации на основе традиций, этнопсихокультуры народов Байкальского региона.

Abstract. The article considers the problems of revealing and developing the creative potential of a person, his abilities, inclinations, creativity in the context of the cultural and historical concept of L.S. Vygotsky, its implementation on the basis of traditions, ethnopsychoculture of the peoples of the Baikal region.

Ключевые слова: нравственность; личность; тенгринианство, буддизм; историческая преемственность; этнические константы;

Keywords: Moral; personality; tengrinianstvo; Buddhism; historical continuity; ethnic constants.

Термин «культура» Л.С. Выготский использовал в названии своей гениальной теории культурно-исторического развития высших психических функций, придавая огромное значение социальным и культурным факторам в объяснении природы и генезиса психического. Сравнительно-культурный тип исследования, кросс-культурная парадигма, намеченная создателем культурно-исторической концепции личности, составляет в XXI веке качественно новый этап в психологии.

Личность реализует свое место в жизни, обществе по-своему, т. к. смысл жизни, потребности и ценности различных людей не совпадают. Для большинства основным механизмом реализации смысложизненных ориентаций является профессиональная деятельность. В связи с этим актуальна проблема психологической готовности человека к деятельности. В отечественной психологии она достаточно разработана, имеется потенциал теоретических и практических исследований готовности к различным видам деятельности (военной, спортивной, трудовой, операторской, педагогической и т. д.). Сформированное ответственное отношение к любой общественно-полезной деятельности (Д. И. Фельдштейн) обеспечивает устойчивую психологическую готовность человека к конкретной профессиональной деятельности. Вместе с тем психологическая готовность к деятельности является составной частью этнопсихокультуры (Р.Д. Санжаева) данного общества, этноса и зависит от его культурно-психологических традиций и современных ценностей, одной из которых является открытый мир, открытое общество. Оно основывается на устремленности человека в будущее, на его желании продолжить себя в будущем. На этой основе рождаются мечты и надежды, жизненные установки, идеи, научные концепции... Встает вопрос о способности человека быть открытым для мира, жить и взаимодействовать с ним. Основатель идеи открытого общества К. Поппер подчеркивает инновационность как основную его характеристику. Необходимость формирования особых личностных качеств

человека была обозначена в «Стратегии инновационного развития России до 2020 года», где выделены следующие условия формирования «инновационного общества»:

1. Способность человека к критическому мышлению.

2. Способность и готовность человека к разумному риску, креативность и предпримчивость, готовность работы в команде и высококонкурентной среде.

3. Формирование у человека способности и готовности к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, обучению и переобучению, профессиональной мобильности, стремлению к новому.

Д.Н. Узгадзе особо отмечал роль установки как состояния готовности к определенному поведению, давая ей статус важнейшего психологического фактора. В своей динамической модели мотива В.Г. Леонтьев вводит установку в качестве его ядерного свойства. «Но установка, – пишет В. Г. Леонтьев, – не является однотипным психическим явлением. Она, по-видимому, различна по своему происхождению и видам. Есть глобальные личностные установочные образования, которые действительно определяют развертывание многих форм активности, но есть ситуативные, которые возникают под действием результатов деятельности или каких-то воздействий ситуативных факторов. В этом случае можно говорить, что установка порождается самим поведением, воспитанием, деятельностью и становится важным условием для новых актов поведения и деятельности личности». Почему человек, не умеющий сам плавать, бросается в реку спасать тонущего человека, ребенка? А подвиг матроса Алдара Цыденжапова на эсминце «Быстрый» во Владивостоке 24 сентября 2010 года? Возник пожар в машинном отделении, и Алдар ценой своей жизни закрыл вентиль, спас не только 380 своих сослуживцев, но и город, а может и более, ведь на рейде было много военных кораблей. Через месяц он должен был демобилизоваться домой, в родную Агу, в Забайкальский край. Алдар Цыденжапов стал настоящим Героем России, готовым к погибели. Он – гордость бурятского народа, России!

Этнопсихокультурная готовность человека к деятельности является интегральным психологическим образованием, представляющим собой проявление психического состояния и устойчивой характеристики личности, результатом интериоризации традиционных и общечеловеческих ценностей. Это целостная система, имеющая многокомпонентную структуру, а также иерархию форм и видов, фаз и этапов готовности. Психологические механизмы готовности представляют так же динамическую систему неоднородных, соподчиняемых базовых, генерализованных механизмов (локус контроля, механизм идентификации, механизм динамического равновесия) и частных, производных от них (механизмы кармического детерминизма, этнопсихокультурной идентификации, «срединного пути» и др.).

Концепция этнопсихокультурной готовности включает уровни этнопсихокультурной компетентности и уровень практического использования представлений о психике, технологии формирования психических качеств в различных сферах культурной практики. Как объяснить уникальный феномен природы, Хамбо-ламы Итигэлова в Бурятии?

В сентябре 2002 года в СМИ было напечатано сенсационное сообщение – в Бурятии, в Иволгинском районе, в местности Хухэ-Зурхан был

раскопан деревянный саркофаг, в котором находилось тело Даши-Доржо Итигэлова- Пандидо Хамбо-ламы ХII (Главы буддистов). Он родился в 1852 году и прожил 75 лет. Захоронение прошло 15 июня 1927 года. В день смерти, в состоянии медитации, в присутствии своих учеников лама ушел в нирвану, дав последнее наставление: «Вы навестите и посмотрите мое тело через 75 лет»... Лама Итигэлов сидел в той же «позе лотоса». Из «Акта наружного осмотра...»: у него были обнаружены все признаки живого тела. Экспертиза Академии наук несколько раз свидетельствовала, что структура белка тела Итигэлова соответствует структуре белка живого человека. Феномен объяснению не поддается... Проводятся международные конференции, тысячи людей со всего света приезжают в Иволгинский дацан.

Всестороннее рассмотрение проблемы психологической готовности к деятельности позволяет расширить проблему и выделить отдельно понятие «готовность» как метакатегорию, самостоятельное научное явление. С точки зрения житейской психологии, мы понимаем, что «быть готовым» к чему-либо значит иметь все необходимое для этого, пребывать в таком состоянии, когда необходимое действие эффективно выполняется или может быть выполнено в любой момент при необходимости. Многие старшие поколения выросли под пионерские девизы «Будь готов!» – «Всегда готов!», сейчас внедряются снова нормы ГТО (Готов к труду и обороне). Перед образовательной системой страны встают задачи воспитания человека, готового счастливо и плодотворно жить в III-ем тысячелетии, творить, самореализовываться, самосовершенствоваться.

Важной характеристикой современного социума является стремительный распад существовавших ранее социальных институтов, традиционных способов разделения деятельности, сложившихся общностей людей. Одновременно с этим наблюдается интенсивный процесс формирования новых типов общностей и деятельности, их социального и культурного оформления и наложения друг на друга, а в итоге – формирования принципиально нового многомерного социокультурного пространства. Необходимость жить в этом сложном и неоднозначном социальном пространстве ставит индивида перед проблемой нахождения себя одновременно в различных видах деятельности и разных типах социальных общностей, т. е. перед задачей, не стоявшей перед ним столь явно на предыдущих этапах развития нашего общества.

Разрешение названного противоречия будет теперь зависеть от того, в какой мере индивид способен:

- не к одному конкретному виду деятельности, а к различным;
- к пониманию принципов функционирования не одной социальной общности, а различных;
- к участию в деятельности различных социальных общностей с существующими в них правилами;
- к координации различных типов деятельности при сохранении своего «я» одновременно в различных социальных общностях и, в конечном счете, влиянию на развитие этих общностей;
- к созданию в случае практической необходимости новых социальных общностей и проектированию соответствующих им видов деятельности.

Как можно построить процесс подготовки индивида к жизнедеятельности, специфической характеристикой которой является интенсивное

оформление новых общностей и деятельности? Ответ на этот вопрос связан с осмыслиением роли важнейшего социального института – школы. Современным социокультурным условиям соответствует, следовательно, не любой тип школы, а только тот, который позволяет осваивать социокультурные нормы как нормы культурно-исторические.

Еще одно обстоятельство, определяющее необходимость создания нового типа школы, связано с интенсивным формированием интеллектуального интеркультурного пространства, интенсивным развитием этнических и исторических общностей, что прежде в значительной степени тормозилось, но стремительно осуществляется в наше время. Человек другой культуры, равно как другая (отличная от собственной) этническая общность из второстепенного для социальной жизни индивида фактора превращается в одно из условий выполнения собственной деятельности.

Нужна школа, формирующая у человека способность выполнять анализ тех явлений и процессов, с которыми он сталкивается, развивающая понимание им смысла этих процессов и явлений в историко-культурном контексте. Эта школа, реализуя основные положения культурно-исторического подхода в психологии Л.С. Выготского, может представлять собой новый тип школы и по праву может быть названа культурно-исторической школой.

Не имело бы смысла проектировать культурно-историческую школу, если бы в современном образовательном пространстве уже не обозначились точки, где данный тип образовательного учреждения может иметь место. Это «детский сад – школа – вуз». Это особо актуально в ситуации современного российского общества, когда дети, молодежь сталкиваются с отсутствием устоявшихся ценностей и идеалов гражданского общества. По той же причине, как справедливо указывают А.В. Серый, М.С. Яницкий [12], образовательные программы школ и вузов обходят эту проблему. Учебные заведения практически не уделяют внимание формированию и развитию самоактуализирующейся, внутренне свободной, гуманистически ориентированной личности, осознающей свою роль и место среди других людей, способной принять на себя ответственность за происходящее в современном обществе. При этом необходимо учитывать тот факт, что период завершения определенного этапа обучения является для личности переходом из одной смысложизненной ситуации в другую, со всеми вытекающими последствиями: ломкой сложившихся стереотипов, адаптацией к новым условиям, к иной социокультурной среде и т.д.

Школа – это тонкий социальный организм, связанный с социальной практикой. Каждая школа уникальна!

Концепция культурно-исторического типа школы В.В. Рубцова, А.А. Марголиса, В.А. Гуружапова [2, с. 57-5]. Это культурно-историческая школа, отвечающая современным социокультурным тенденциям, связана, прежде всего, с идеей воспроизведения в снятом виде самих форм исторических типов сознания и деятельности, ориентацией на овладение учеником не одним типом сознания и деятельности (даже столь продвинутым, как научное или теоретическое мышление), а на последовательное освоение исторически сложившихся обобщенных форм и способов деятельности. Правомерно говорить о четырех основных исторических типах сознания (мифологическое, цеховое, научное, продуктивное) и деятельно-

сти (мифотворчество, ремесло, исследование, проектирование) и соответствующих им типах исторических общностей (родовая, цеховая корпорация, научное сообщество, сообщество разнопрофильных специалистов), которые могут иметь место в школе и о современных типах деятельности:

- деятельность в соответствии с социальной ролью (функционирование);
- деятельность по культурно заданному образцу, воспроизведение образцов;
- исследование (создание моделей, теорий экспериментирование);
- проектирование (создание образцов, новых деятельности).

Культурно-исторический тип школы может быть построен как система школ разных ступеней (ориентированных на учащихся разного возраста), в каждой из которых создаются условия, необходимым образом моделирующие формы, присущие конкретному историческому типу сознания и деятельности. Эта система состоит из школ четырех ступеней. На каждой ступени ученики осваивают по преимуществу одну из форм сознания и соответствующий тип деятельности, которые являются аналогами в свое время возникших и сохранивших сейчас актуальность исторических типов сознания и деятельности. Последовательный переход из одной школы в другую определяет особенности образования детей: на 1 ступени – в «школе мифотворчества» (дети 5-6 лет), на 2 ступени – «школе-мастерской» (дети 7-9 лет), на 3 ступени – в «школе-лаборатории» (ученики 10-14 лет) и, наконец, на 4 ступени в «проектной школе» (ученики 15-17 лет).

Данный проект школы прошел успешную экспериментальную апробацию в стране и принят во многих регионах. В.А.Гуржапов – большой патриот Бурятии, реализовал проект культурно-исторического типа школы на базе СОШ № 32 г. Улан-Удэ и школы-сада «Медвежонок», Селенгинской гимназии Кабанского района, которые сегодня являются центральными инновационного движения в Республике Бурятия.

Современность и социальные ситуации предъявляют психологической и педагогической науке сложные вызовы. Это проблемы дополнительного образования, это развитие способностей каждого ребенка, что, наконец-то поставлено первой задачей в российской образовательной программе «Наша новая школа» и др.

Дополнительное образование оказывается встроенным в структуру любой деятельности, в которую включен ребенок. Обычно термином "дополнительное образование детей" характеризуют сферу неформального (по терминологии ЮНЕСКО) образования, связанную с индивидуальным развитием ребенка в культуре, которое он выбирает сам (или с помощью значимого взрослого) в соответствии со своими желаниями и потребностями. В ней одновременно происходит его обучение, воспитание и личностное развитие [3]. Рассмотрим проблему развития и реализации творческих ресурсов, потенциала детей на примере одного из лучших образовательных учреждений Республики Бурятия.

Муниципальное автономное образовательное учреждение дополнительного образования «Центр дополнительного образования «Эдельвейс» г. Улан-Удэ» (директор Басхаева Ирина Иннокентьевна, кандидат психологических наук) ведет свою историю с 1988 года.

На современном этапе в состав Центра «Эдельвейс» входят:

1. Детский клуб «РиФ», п. Зеленый, 1.
2. Детский клуб «Буревестник», п. Восточный, ул. Чкалова, 1.

3. Детский клуб «Контакт», п. Загорск, ул. Родины, 9.
4. Детский клуб «Юность», п. Загорск, ул. Чайковского, д.10.
5. Детский клуб «Орленок», п. Загорск ул. Нестерова, д.6.
6. Детский клуб «Старт», п. Загорск ул. Нестерова, д.6.
7. Лагерь труда и отдыха «Чайка», Заиграевский район с. Нарын-Алагат.

Цель работы центра – это создание оптимальных условий для развития творческих способностей и задатков ребенка, удовлетворение интересов, склонностей, дарований воспитанников. Центр ведет работу по реализации программы развития «Успешное поколение», где основной целью является обеспечение гармоничного развития ребёнка в процессе его обучения и воспитания в коллективах учреждения, а также психологического комфорта для образовательной деятельности участников образовательного процесса. Психологическое сопровождение через собственную службу «Инсайт» всех участников образовательного процесса является необходимым условием достижения выше поставленной цели, в которую входят специалисты (социальные педагоги, педагоги-психологи, логопеды).

В настоящее время центр «Эдельвейс» является участником грантового проекта «Зри в корень!», инициированного Администрацией Железнодорожного района г. Улан-Удэ и намерен осуществлять помощь семьям, находящимся в социально-опасном положении (СОП).

Центр успешно сотрудничает с Улан-Удэнским авиационным заводом, обеспечивая воспитанников качественной организацией досуга и психологической помощью (просветительские беседы, тренинги, круглые столы, экскурсии и пр.). Имеется договоренность усилить взаимодействие с колледжами микрорайона Загорск для осуществления профориентационной работы в клубах центра, где б мы стали связующим звеном по подготовке потенциальных абитуриентов ССУЗов.

Эффективным стал опыт совместных мероприятий по привлечению обучающихся Межшкольного учебного центра г. Улан-Удэ на практику в качестве вожатых в летнее время на базе ЛТО «Чайка».

Клубы центра «Эдельвейс» посещают дети и подростки из школ микрорайонов п. Зеленый, п. Загорск, п. Восточный. Общее количество детей ежегодно составляет свыше 1100 человек. Центр успешно сотрудничает с родительской общественностью, гражданскими институтами, школами № 36, 46, 22, 23, 27, ДЦ «Малышок», депутатами Городского Совета и Народного Хурала. На сегодня в Центре работают опытные педагоги-организаторы и педагоги дополнительного образования. Дети активно занимаются в творческих объединениях по направлениям: прикладное искусство, художественно-эстетическое, морально-нравственное, спортивно-оздоровительное развитие, социально-педагогическое, психологическое сопровождение, научно-техническое, патриотическое – штаб «Загорского отделения «Юнармия».

Задачи Центра:

- Реализация дополнительных образовательных программ; обучение и личностное развитие, укрепление здоровья и профессионального самоопределения, формирование общей культуры у воспитанников, выявление и развитие творческого потенциала детей.

- Организация содержательного досуга детей мкр. Загорск во внеурочное и каникулярное время, проведение массовых мероприятий с привлечением социальных партнеров.

Также центр «Эдельвейс» является инициатором и организатором ежегодных Городских мероприятий, которые проводятся с целью актуализации проблемы системы образования и ее дальнейшего перспективного развития. Это «Педагогические чтения «Дополнительное образование: опыт, проблемы, перспективы» (издано 3 сборника статей), Круглые столы на темы: «Трудоустройство несовершеннолетних граждан: опыт, проблемы и поиск путей решения», «Межведомственное взаимодействие в профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Выявление раннего семейного неблагополучия», «Стратегия развития дополнительного образования п. Загорск г. Улан-Удэ, лагеря труда и отдыха «Чайка» (с. Нарын – Алагат), «Межведомственное взаимодействие по профилактике трудностей обучения несовершеннолетних в школе. Рекомендации по оказанию помощи детям с проблемами в обучении», «Стратегия развития образовательной и спортивной робототехники в Республике Бурятия».

Центр сотрудничает с разными ведомствами и учреждениями г. Улан-Удэ. Проводятся просветительские мероприятия – «Родительский лекторий», «Декада здоровья», «Профориентация, индивидуально-типологические особенности: психодиагностика и консультирование детей, родителей», созданы филиалы штаба «Загорского отделения «Юнармия».

Особое место в центре «Эдельвейс» занимает седьмое структурное подразделение «Лагерь труда и отдыха «Чайка», который расположен в Заигрæвском районе Республика Бурятия, в 50 км от г. Улан-Удэ.

Из бюджета Администрации г. Улан-Удэ проводятся ремонтные работы объектов недвижимости в ЛТО «Чайка». С 2014-2018 г. Администрация г. Улан-Удэ выделила финансирование по благоустройству территории, капитальный ремонт объектов недвижимости. Общая площадь 4 га, имеется 15 объектов недвижимости, восемь из которых жилые для сотрудников и детей.

Лагерь является сезонным учреждением круглосуточного пребывания и организуется для детей и подростков в возрасте от 7 до 17 лет включительно. В лагере активно проводится организация трудовой деятельности детей, трудового воспитания детей, организация отдыха детей в лагере. За летний период ежегодно в течение трех сезонов, в лагере отдыхает 240-244 подростка. Каждая смена была продолжительностью 21 день. Планируем увеличить до 100 детей за сезон.

На сегодняшний день, лагерь «Чайка» – это единственный лагерь труда и отдыха в Республике Бурятия. В рамках программы Центра «Эдельвейс» по профессиональной ориентации и трудовому воспитанию, подростки старше 14 лет трудоустраиваются и работают в лагере. В 2018 году вновь с несовершеннолетними заключены трудовые договора, внесены записи в трудовую книжку. Проведены вводные и ежедневные инструктажи по технике безопасности на рабочем месте, выданы необходимые средства индивидуальной защиты. Под руководством педагога, в качестве подсобных рабочих подростки занимались уборкой территории, административных и хозяйственных помещений, принимали участие в покраске ограждения лагеря, участвовали в сельскохозяйственных работах на опытном приусадебном участке лагеря.

В сотрудничестве с МБОУ ДО «Межшкольный учебный центр» г. Улан-Удэ в лагере с обучающимися учебного центра была организована

производственная практика по специальности «Вожатый», по итогам которой ребятам вручили трудовые книжки. Для ребят это великолепная возможность применить теоретические знания в реальных условиях и начать свой трудовой стаж с 14-17 лет, получив за свой труд заработную плату и действительно с пользой провести лето. Вожатые прошли специальный курс психологической и педагогической подготовки, ознакомились с основами конфликтологии. Вожатые – это все – таки подростки, поэтому являлись связующим звеном между взрослыми и детьми, благоприятно влияя на психологический климат в детском коллективе. Летняя педагогическая практика является важнейшим звеном в обучении, предполагая закрепление освоенных психолого-педагогических знаний и умений, творческий подход к организации воспитательной работы с детьми в условиях летнего оздоровительного лагеря.

Образовательная программа «Успешное поколение» летней оздоровительной компании ЛТО «Чайка» одобрена конкурсной Комиссией Комитета по образованию г. Улан-Удэ. В программу включено насколько направлений: английский и китайский языки (ежедневные 1,5-2 часовые занятия), художественно-эстетическое направление (керамика, ИЗО, хореография, гитара, вокал), спортивно-оздоровительное (футбол, волейбол, шахматы, шашки, стрельба из лука и пневматического оружия), военно-патриотическое (Юнармия), социально-педагогическое (журналистика, вожатское дело, КВН), научно-техническое (робототехника, ТРИЗ, занимательная математика, 3D моделирование).

Активно воспитанники лагеря включаются в экономическую игру «Успешное поколение». Всем детям выдаются «чековые книжки». Педагоги периодически заносят запись о заработанных «деньгах» («чайконах») за день. Получить задание по выполнению трудового задания можно на «бирже труда». По итогам игры, в зависимости от трудового вклада, могут дети заработать различные суммы, денежным эквивалентом которых является местная номинальная единица – чайкон.

С целью ознакомления детей с миром профессий и их адаптации к современным условиям жизни, в течение смен была проведена бизнес- игра «Город мастеров». Отрядам было предложено организовать не менее трех видов услуг. На открытие своего дела ребятам предоставлялся кредит, который они могли использовать на аренду помещений и оплату нанимаемого персонала. Каждый участник игры получил по 100 «чайконов», которые он смог потратить по своему усмотрению. По итогам игры были выявлены лидеры по следующим номинациям:

- «Лучший предприниматель» (критерий: доход);
- «Самый инновационный бизнес проект» (критерий: неожиданный и креативный бизнес прорыв);
- «Самая лучшая бизнес группа» (критерий: прибыль, отзывы, поток посетителей).

В результате игры были достигнуты следующие педагогические цели:

– воспитание в подрастающем поколении потребности и готовности к конструктивному взаимодействию с людьми и группами людей независимо от их социальной и религиозной принадлежности, взглядов, мировоззрения и поведения;

– формирование психологической готовности к профессиональному самоопределению (в том числе детей из неблагополучных и социально не защищенных семей) [2].

Воспитатель лагеря «Чайка» – это самый значимый человек для ребенка в лагере. Помимо того, что воспитатель является организатором детского отдыха, он еще хороший друг и товарищ для детей, который поможет в любой ситуации и отнесется к ним со всей душой. Создание душевного спокойствия отдыхающего – главная задача руководства. Поэтому ежегодно ведется строгий отбор педагогического персонала, проводятся беседы и собеседования.

Соблюдение правил и норм лагеря – это еще один залог прекрасного отдыха детей в лагере. В лагере неукоснительно соблюдается режим дня. Ежедневно проводятся утренняя зарядка, пробежка, дневной сон. Особое внимание уделяется уборке ребятами жилых помещений и территории лагеря. Приступая к работе, все воспитатели разрабатывают и реализуют план-сетку мероприятий, образовательные программы, которые строго соблюдаются и контролируются руководством.

Организация летнего отдыха детей в лагере труда и отдыха – это модель непрерывного функционирования всех структурных подразделений Центра (клубов п. Загорск и лагеря «Чайка») по реализации образовательных программ в сфере дополнительного образования детей, которая, по сути, представляет собой новый тип образовательного учреждения. Основной характеристикой такой модели является единое образовательное пространство, не разделенное на летний период и учебный год.

Приступая к реализации любого дела, нужно помнить, что его реализация должна быть эффективной для достижения лучшего результата.

Наряду с этим центр осуществляет трудоустройство несовершеннолетних граждан 14-17 лет в свободное от учебы время. Прием на работу осуществляется согласно ТК РФ, заключаются срочные трудовые договоры на определенный период, с указанием выполнения легкого труда, не причиняющего вреда их здоровью. При трудоустройстве проводятся вводные и ежедневные инструктажи по технике безопасности на рабочем месте, выдаются необходимые средства индивидуальной защиты (СИЗы). Под руководством опытных педагогов, в качестве подсобных рабочих ребята занимаются уборкой территорий, административных и хозяйственных помещений, принимают участие в текущем ремонте. Ребята участвовали в сельскохозяйственных работах на опытном приусадебном участке лагеря «Чайка», результатом является сбор урожая овощей и зелени, консервация собственной продукции и дальнейшая ее реализация.

По окончании каждой смены подросткам торжественно вручаются трудовые книжки. Хорошим вознаграждением за труд несовершеннолетних становится заработка плата, которая ежегодно финансируется Комитетом по образованию г. Улан-Удэ (субсидии на организацию трудовых смен). Фонд заработной платы составляет 400 т.р. и позволяет в рамках соглашения осуществлять специальную оценку условий труда (СОУТ) на иные должности (вожатый, делопроизводитель, секретарь). При содействии центра занятости населения г. Улан-Удэ по трудоустройству несовершеннолетних выплачивается материальное вознаграждение. В 2018 году благодаря совместным мероприятиям ЦЗН г. Улан-Удэ и Министерства здравоохранения РБ бесплатно организовано прохождение медицинского осмотра несовершеннолетних. В среднем трудоустроенных за год 100 чел.

По результату активной работы в летний период в ЛТО «Чайка» был удостоен: Дипломом за 3 место среди социальных лагерей (2016 г.) по итогам конкурса Администрации г. Улан-Удэ; Дипломом за 1 место среди социальных лагерей (2017 г.) по итогам конкурса Администрации г. Улан-Удэ; Дипломом за 1 место «Лучший загородный оздоровительный лагерь» – ЛТО «Чайка» Республиканского конкурса по летнему отдыху (2017 г.).

Село Алагат, в 10 км от которого находится лагерь «Чайка», имеет большое культурно-духовное значение не только для жителей Республики Бурятия, так как это тоonto (малая родина, место рождения) знаменитого духовного буддиста-проповедника, ученого, путешественника начала XX века Агвана Доржиева, Учителя XIII-го Далай-ламы в Тибете. Построен Алагатский дацан (храм), и ежедневно сюда приезжают буддисты, иностранные туристы. Дети, отдыхающие в лагере, приезжают сюда.

Известный отечественный психолог К.А. Абульханова писала: «Самую главную черту российской психологии всегда составляла вера, в принципе свойственная любому народу, но у всех, как правило, проявляющаяся в различной форме» [1, с. 7].

Таким образом, в заключение статьи отметим, что, дополняя функциональность основного образования, расширяя и углубляя знания детей в интересных для них формах, дополнительное образование является уникальным звеном во всей системе непрерывного образования, способствуя овладению детей различными формами познавательной деятельности и усилению их мотивации к различным видам деятельности, являясь неотъемлемой частью социализации и становления будущего патриота, гражданина нашего государства.

Литература

1. Абульханова К.А. Российский менталитет: кросс-культурный и типологический подходы // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики / под ред. К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М., 1997.
2. Актуальные проблемы психологии Байкальской Азии в условиях трансграничья: колл. монография / под ред. Р.Д. Санжаевой. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госун-та, 2012. – 236 с.
3. Базарова Д.Р., Монсонова А.Р., Санжаева Р.Д. Образ мира молодежи: структурно-содержательные характеристики. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госун-та, 2019. – 160 с.
4. Басхадея И.И., Санжаева Р.Д.О развитии способностей и формировании профессионального самообразования обучающихся в системе дополнительного образования микрорайона Загорск г. Улан-Удэ // Дополнительное образование: опыт, проблемы, перспективы развития (100 лет дополнительному образованию России). – Улан-Удэ: Изд-во «Новапринт», 2018. – С. 36-43.
5. Буйлова Л.Н., Кленова Н.В. Дополнительное образование детей в современной школе. – М.: Сентябрь, 2004. – С. 156.
6. Максимова Т.В. Индивидуальный подход к личности каждого подростка (из опыта работы социального педагога МАОУ ДО ЦДО «Эдель-Принт»), 2018.

вейс») // Дополнительное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы городских Педагогических чтений – Улан-Удэ: Изд-во «Молодой ученый», 2016.

7. Санжаева Р.Д., Басхаева И.И. Психологическая готовность к инновационной деятельности профессионалов деонтологического статуса // Дополнительное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы городских Педагогических чтений. – Улан-Удэ: Изд-во «Молодой ученый», 2017.

8. Санжаева Р.Д., Монсонова А.Р., Галсанова Д.Р. Проблема этноконфессиональной идентичности личности // Междисциплинарные ресурсы экономической психологии в формировании этнорегиональной идентичности и позитивного образа "малой родины": материалы междунар. конф. – Иркутск: Изд-во Иркутского ГУ, 2019. – С. 131-135.

9. Sanzhaeva R., Gunzunova B., Monsonova A. Value-semantic orientations of a person in a cross-border area: the case of Baikal Asia: Advances in Social Science. – 2019. – Vol. 364. – P. 819-821.

10. Санжаева Р.Д., Монсонова А.Р., Дагбаева С.Б. [и др.]. Система ценностных ориентаций "поколения z": социальные, культурные и демографические детерминанты // Сибирский психологический журнал – 2019. – № 72. – С. 46-67.

11. Санжаева Р.Д. Развитие способностей учащихся в системе дополнительного образования // Дополнительное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. – Казань: Изд-во «БУК», 2016. – С. 13-17.

12. Санжаева Р.Д., Басхаева И.И. Психологическая готовность к инновационной деятельности профессионалов деонтологического статуса // Дополнительное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. – Улан-Удэ: Изд-во «Молодой ученый», 2017. – С. 24-30.

13. Санжаева Р.Д., Монсонова А.Р., Басхаева И.И. Технологии развития способностей детей в сети дополнительного образования // Интеграция педагогической науки и образовательной практики в условиях кризиса глобализации: материалы междунар. конференции. Вып. 2. Образование. Личность. Общество. – 2019. – С. 32-39.

14. Санжаева Р.Д. Готовность и ее психологические механизмы // Образование. Личность. Общество. – 2016. – Вып. 2. – С. 6-16.

15. Проблемы и ресурсы психологии патриотизма и межнационального согласия: монография / науч. ред. А.Д. Карнышев. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2015. – 427 с.

16. Психология безопасности личности: монография / под ред. Р.Д. Санжаевой. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госун-та, 2019. – 136 с.

17. Санжаева Р.Д. Готовность и психологические механизмы ее формирования. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госун-та, 2017. – 212 с.

18. Философия открытого мира: методологические аспекты исследования: монография / под ред. О.Н. Саяпина. – Хабаровск: ДВИУ, 2015. – 239 с.

19. Яницкий М.С. Ценностное измерение массового сознания. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2012. – 246 с.

C.В. Белова

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ: МЕТОДОЛОГИЯ ГУМАНИТАРНОСТИ

Аннотация. Раскрыта сущность творческого потенциала личности в контексте гуманитарных смыслов образования. Рассмотрены условия развития данного потенциала в образовательном процессе на основе принципа гуманитарности. Представлены базовые идеи методологии гуманитарности в педагогике. Описаны основные характеристики текстуально-диалогического метода познания и раскрытия творческого потенциала человека в образовании. Подробно освещены понятия «текст» и «диалог».

Ключевые понятия: творческий потенциал личности, развитие творческого потенциала человека, методология гуманитарности, принцип гуманитарности, гуманитарная модель образования, текстуально-диалогический метод, текст, диалог, когнитивные исследования, нейропедагогика.

В каждую эпоху в человеческом обществе естественным образом возникали вопросы об идеале человека, соответствующего данной эпохе. В разные времена востребовались разные качества и способности. Сегодня, в ситуации всеобщей технологизации и информатизации, в условиях колossalных противоречий во всех сферах общественной жизни, есть потребность в особом типе человека. Человека, который является не просто хорошим исполнителем или потребителем, не просто компетентным профессионалом, а субъектом своей жизнедеятельности и мастером собственной жизни. Сегодня мир нуждается в людях-творцах, которые способны «создавать» самих себя. А для этого они должны иметь определенный уровень самосознания.

В последнее время неустанно говорится о глобальных проблемах. И надо признать, что самая важная среди них связана не с самой по себе человеческой цивилизацией, а с сознанием современного человечества. «Шесть миллиардов людей, живущих ныне на нашей планете, будучи современниками по отношению друг к другу, сопряженные экономической взаимозависимостью и почти мгновенно воспринимающие все события в мире благодаря новейшим средствам массовой коммуникации и информации, вместе с тем живут не только в разных странах и различных социальных системах, но и с точки зрения достигнутого ими уровня развития обитают как бы в различных исторических эпохах¹.

Так какого же творчества ждет от человека сегодняшний мир с его амбициями глобализма? Как должен развиваться человек, живущий в эпоху постмодернизма, множественности смыслов и разного рода угроз? Время запрашивает личность, готовую к тому, чтобы делать наиболее правильные выборы в ситуациях неопределенности и изменчивости. Сегодня в школах и вузах важно готовить не просто будущих профессионалов, а творческих личностей, умеющих быстро реагировать на изменения и нести в мир высшие ценности. Сегодня, как никогда, обществу нужны

¹ Введение в философию: учеб. пособие для вузов. – 3-е изд., перераб. и доп. / авт. колл.: И.Т. Фролов [и др.]. – М.: Республика, 2003. – С. 397.

люди, которые положительно влияют на других людей собственной личностью. О таких можно сказать: они творцы своей реальности. Творить себя и свою жизнь, согласуясь со всеобщими законами бытия – вот высшая цель образования человека, которую сегодня невозможно не признать.

Еще древние философы пытались понять феномен творчества в жизни человека, а также суть и границы его творческих возможностей. К этой теме обращались Платон, Аристотель, Спиноза, И. Кант и другие. В античности творчество связывали с идеей божественного начала в человеке, с учением об устремлённости человека к достижению своего высшего, заданного свыше потенциала. Философы последующих эпох, по сути, развивали именно эти идеи. Творчество у Канта – это продуктивная способность воображения. Ф.В. Шенклинг полагает, что в этом процессе важно единство сознательного и бессознательного. Н.А. Бердяев видит в творческих действиях личности потенциал продолжения и завершения «миротворения». И в этом случае нужно говорить не просто о способности человека, а о его предназначении.

К сожалению, школы по-прежнему ориентированы на компетентность учащихся в рамках изучения учебных дисциплин и подготовки к ЕГЭ. Творчество на уроках, главным образом, связано с предметной, а не субъектной деятельностью. И в этом случае, мы можем говорить о развитии умственных способностей в процессе решения предметных задач. Проблема же заключается в том, чтобы у детей развивалась способность, связанная с расширением сознания и со становлением собственной личности, умеющей управлять своим внутренним миром – миром ощущений, переживаний, мыслей, эмоций, чувств. То есть речь не просто о развитии творческих умений, а о становлении человека-творца.

Интерес к новому, желание открывать новые горизонты и что-то создавать, творить – это, по убеждению основоположника гуманистической психологии А. Маслоу, главный признак человечности человека. Творчество, как он утверждает, является нашей базовой характеристикой, которая даже сродни инстинкту. Очень важно, в связи с этим, создавать такие условия, при которых образование становится творческим процессом, позволяющим раскрывать в полной мере творческий потенциал личности.

Понятие творческого потенциала личности предметом исследования начало становиться в начале прошлого века. В философии к нему обращались М.С. Каган, Е.В. Колесникова, И.О. Мартыньюк и др. В психологии оно рассмотрено в работах Л.Б. Богоявленской, А.В. Брушлинского, Ю.Н. Кулюткина, А.М. Матюшкина, Г.С. Сухобской и др. Педагогика тоже обратила внимание на данное понятие. В частности, следует назвать исследования Т.Г. Браже, В.В. Давыдова, О.Л. Калининой, В.Г. Рындак и др. Творческий потенциал личности исследователи связывают с ее интеллектом и врожденными способностями. Его определяют как проявление социальности, заложенной в человеке природой, а также его духовности, его уникальности, неповторимости. Такой потенциал проявляется в способности открытия нового знания, в появлении новых целей учебной деятельности, во владении новыми способами деятельности. Одна из характеристик творческого потенциала – это импровизационность как способ-

ность принимать решения внезапно. А импровизационность, в свою очередь, связана с креативностью как определенным способом мышления, способном создавать «порядок из хаоса», «соединить несоединимое».

При всем многообразии и широте исследований, сегодня в педагогике недостает работ, которые позволяли бы видеть целостную картину развития творческого потенциала «всего» растущего человека. Требуется прояснение творческого потенциала личности как цели образования и развитие этого потенциала с позиции гуманитарно-антропологического подхода (А.Г. Ананьев, М.Б. Бим-Бад, М.К. Мамардашвили, В.И. Слободчиков и др.). Гуманитарность, в контексте данного подхода, выступает принципом образования, позволяющим учитывать все многообразие человеческой реальности и развивать сознание/самосознание человека. Данный принцип регулирует педагогические системы и процессы, которые создаются из единства невмешательства во внутренний мир личности и влияния на ее ценностно-смысловую сферу. Как это сделать? Как можно влиять на человека, при этом не отбирая его личностную свободу? На этот вопрос дает ответ текстуально-диалогическая технология¹.

Данная технология базируется позволяет осуществлять гуманитарное образование, в котором нуждаются сегодняшние дети. Говоря о таком образовании, мы имеем в виду не преподавание дисциплин определенного цикла, а особый вид образования, который учитывает все многообразие человеческой реальности и помогает человеку «становиться человеком». Главный результат такого образования – осознанность личности, ее способность управлять своей субъективностью, быть субъектом образовательного процесса. Личность, получая подлинно гуманитарное образование, приобретает три вида важного для человека опыта: опыт самосознания, диалогических отношений и культуротворчества. Эти виды опыта можно получить лишь при условии, что содержанием образования становится текст, а методом и формой его освоения – диалог. Подробнее остановимся на данных понятиях – «текст» и «диалог».

Исследуя текст и текстуальность, мы ведем речь о знаковых системах, которые использует и в которых живет человек. Понимание текста – это не просто понимание тех или иных знаковых форм и значений, а того, что за ними стоит. Учась осознавать имя вещи и саму ее сущность, личность учится видеть мир «человеческих явлений». И учится, таким образом, быть творцом, развивая свой творческий потенциал. Именование есть действие, а имя есть орудие «поучения и разбора сущности»². Образ вещи, или идея, позволяет, по Платону, нам приблизиться к истинной сущности вещи. И вопрос в том, насколько ее имя отражает саму суть. Тут надо, как утверждает Платон, одного имени недостаточно. Нужна возможность собщения и понимания выраженного. Нужно совместное диалогическое мышление, развернуть которое позволяет текст.

На основе историко-научного анализа работ, посвященных учению о языке, знаке и значении, мы можем четко увидеть содержание и логику

¹ Белова С.В. Гуманитарное образование: текстуально-диалогическая модель // Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 19-27.

² Леонтьев А.А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность) / А.А. Леонтьев – М.: Смысл, 2001. – С. 10.

постижения природы гуманитарного знания, а также человеческого мышления. Ф. Бэкон Под знаками понимались: любые средства сообщения (Ф. Бэкон); отражение наших представлений (Т. Гоббс); то, что происходит из чувственного источника (Д. Локк). «Слова суть чувственные знаки идей того человека, который ими пользуется»¹.

Мысли о сознании, которое творит действительность, о сложных отношениях между предметом и его представлением в человеческом восприятии мы встречаем в разных теориях: Г. Гегеля, К. Маркса, П.П. Блонского, Л.С. Выготского. Идея мира как «знаковой сети» была высказана М. Хайдеггером, который утверждал: именно в языке человек проявляется, строит себя, осознает себя, осваивает и творит мир. Язык для Э. Кассира есть символическая форма саморазвертывания духа, а его идея о различии языка и психики получила впоследствии многочисленные подтверждения.

Обращаясь к феномену языка, мы хотим подчеркнуть, что через него возможно постижение гуманитарных явлений. Ведь слово – это отражение и, в некотором смысле, результат сложной внутренней жизни человека. Проблема языка – это проблема и понимания собственного внутреннего мира, и понимания другого человека. Там, где мы учимся различать «язык слов», «язык мыслей», довербальный язык, мы можем глубже постичь человеческое.

Отмечая особенности исследования проблемы знака и значения в трудах философов и психологов, мы не можем не остановиться на работах в области лингвистики и семиотики. И в первую очередь необходимо вспомнить имя Вильгельма фон Гумбольдта. По Гумбольдту, язык предстает как мировидение. Язык есть особый мир, он отражает двоякую природу – мира и человека и превращает в понятия впечатления и ощущения; он посредник между телом и духом². Мысль Гумбольдта о том, что язык есть средство преобразования субъективного в объективное и обратно, является некоторой «подсказкой» в понимании природы гуманитарного образования. Человек думает, чувствует и живет только в языке»³.

Гумбольдт, раскрыв сложный механизм взаимодействия восприятия, мысли и языка, описал его так: «Деятельность органов чувств должна вступить в синтетическую связь с внутренним процессом деятельности духа; и лишь эта связь обусловливает возникновение представления, которое становится объектом, противопоставляясь субъективной силе, и, будучи заново воспринято в качестве такового, опять возвращается в сферу субъекта»⁴. По Гумбольдту, слово обретает свою сущность, а язык полноту только при наличии слушающего и отвечающего. Идея внутренней диалогичности слова была впоследствии развита М.М. Бахтиным. Отметим идеи Гумбольдта, важные в контексте нашего исследования: язы

¹ Леонтьев А.А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность) / А.А. Леонтьев – М.: Смысл, 2001. – С. 35.

² Леонтьев А.А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность) / А.А. Леонтьев – М.: Смысл, 2001. – С. 42.

³ Леонтьев А.А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность) / А.А. Леонтьев – М.: Смысл, 2001. – С. 42.

⁴ Леонтьев А.А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность) / А.А. Леонтьев – М.: Смысл, 2001. – С. 43.

взаимодействует со всем человеком, а не только с рассудком; язык является орудием объективации мысли и чувства через другого человека; язык имеет деятельностную природу, это процесс, а не состояние.

На основе анализа философских, психологических и лингвистических исследований, посвященных природе знака и языковых явлений как «посредников» в отношениях между миром вещей и миром людей, мы делаем выводы, важные для понимания развития творческого потенциала личности в гуманитарной модели образования:

а) человек проявляет себя как человек и создает продукты своего творчества в знаке (языке, символе, слове);

б) осознание внутреннего мира и собственного творческого потенциала человек осуществляет посредством языка;

в) для понимания человеком себя и своей деятельности важно не само по себе слово, а речевой акт как целостность, как высказывание в ряду других высказываний;

г) язык по своей природе диалогичен, он содержит диалогические отношения.

Таким образом, мы можем заключить: понимание человеком себя как субъекта творчества и своих творческих возможностей связано с созданием и осмыслением субъективных высказываний (речи, сообщения, текста). Как может «высказывать» себя личность? С помощью разных доступных ей способов и знаковых систем. Через знаки/тексты личность создает культуру. И образовательная деятельность как культуротворчество, связанное с развитием творческого начала в человеке, предполагает моделирование «текстов» культуры. Имеется в виду не только то, что записано или сказано с помощью слов. Текст, в данном случае, мы упоминаем в широком смысле как авторско-адресное сообщение, имеющее определенный язык выражения и требующее диалогического восприятия, понимания.

Именно текст, как «целое», то «смыслопорождающее устройство» (Ю.М. Лотман), позволяет познавать субъективную реальность. По М.М. Бахтину, текст заключает в себе особые коммуникативные отношения между говорящим и понимающим, когда всякое слово выражает «одного» в отношении к «другому». Слово здесь в равной степени определяется как тем, чье оно, так и тем, для кого оно. Заметим: в традиционном образовании язык ученика, учителя (слово) не самоценно и выступают лишь средством общения, изучения предмета.

Текст как феномен языка (К. Бринкер, М.Н. Кожина, Ю.М. Лотман, Г.Я. Солганик, Л.В. Щерба) представляет собой выраженное в письменной или устной форме упорядоченное и завершенное целое, заключающее в себе определенное содержание, соотносимое с одним из жанров художественной или нехудожественной словесности. А как объективированная форма существования субъективного сознания текст есть «знак, взятый в свете своего контекста» (А.Ф. Лосев). М.М. Бахтин говорит о гуманитарном тексте, который есть «мысль о мыслях, переживания переживаний, слова о словах, тексты о текстах».

Текстуальность можно рассматривать как характеристику гуманитарности. И там, где происходит работа с любым актом/действием (даже бездействием) ученика, там можно обнаружить феномен текста. И через работу с ним получить «доступ» к миру субъективного. «Не-текстом» будет

считаться безличная, ничего не говорящая о субъекте информации, вырванная из контекста и не участвующая в диалоге. У текста же, как минимум, два субъекта – автор и адресат. И он востребует диалог.

Именно в диалоге постигается текстом. Диалог определяет особенности работы по развитию творческого потенциала ребенка в контексте гуманитарно ориентированной образовательной деятельности. И такая работа связана с восприятием, интерпретацией, пониманием, порождением и предъявлением текстов. Заметим, речь не о работе с определенной информацией, а об особого рода отношениях. Это отношения автора того или иного сообщения к тому, о чем он высказываеться, и к тем, к кому обращено его слово.

Диалог, с философской точки зрения, есть определение гуманитарного мышления, взятое в его всеобщности, как «всебоющее определение неделимых начал мышления» (В.С. Библер) и как «универсальный, всеохватывающий способ существования культуры и человека в культуре» (М.С. Каган). Только диалогическим способом можно, по сути, объединить в едином смысловом поле и в «общей истине» множественность индивидуальных смыслов. В «бытийной философии» (М. Бубер, М.К. Мамардашвили, Э. Фромм, С.Л. Франк, М. Хайдеггер) диалог выступает как непосредственное бытие.

Содержательной основой многие исследователи, начиная с Платона, признавали открытость. Открытость предстает как:

- позиция «наивного незнания» (Платон);
- доверие к миру и к себе (М. Бубер, Э. Фромм, С.Л. Рубинштейн, Т.П. Скрипкина и др.);
- принятие и эмпатия (К. Роджерс);
- готовность к актуализации и самоизменению (А. Маслоу);
- внутренняя уверенность в себе (Г.Г. Померанц);
- возможность возникновения новых степеней свободы (Э.Н. Гусинский).

Диалог базируется на доверии. А доверие предполагает, по определению Т.П. Скрипкиной, способность человека наделять явления и объекты окружающего мира, других людей, их будущие действия и собственные предполагаемые действия свойствами безопасности – надежности и ситуативной полезности – значимости¹.

В содержание понятия диалога вкладывают также смысл единства (объединения). Это единство есть общность присутствия всех «частей» в Целом. Диалог – главная «смысловая платформа», с которой видится единство человека и мира. Смысловое единство мира, отмечает М.М. Бахтин, определяется диалектикой взаимодействия различных ценностных центров. Мир предполагает диалектику Я и Другого, их развитие, соразвигтие.

«Диа» означает по-гречески «раз», «сквозь», «через», а «логос» означает слово. Диалог в буквальном смысле – это «раз-говор», слово (сущность вещи), проходящее через разные понимания собеседников. Идея диалога – это идея вопрошания, взаимодействия, соотнесения точек зрения, голосов. Это идея Собеседника. Диалог, скорее, вопрос, чем ответ,

¹ Скрипкина Т.П. Психология доверия: учеб. пособие для вузов / Т.П. Скрипкина. – М.: РГБ, 2008.

или, точнее, он есть вопрос и поиск (ожидание) ответа. Сократ говорил, что важно научиться «спрашивать себя о себе самом». Такое «спрашивающее» начало в диалоге выделяли М.М. Бахтин, Г.-Г. Гадамер и другие. Слышать Другое – в этом и состоит один из смыслов диалога.

Диалог не может ограничиваться обычными межличностными договоренностями. Речь о сущностном, о совместности по существу. Между людьми, между человеком и миром, «внутри» человека. М.К. Мамардашвили пишет по этому поводу: «...то, о чем мы договорились, в сущность нашу войти не может. А что же тогда войдет в сущность? Очевидно, какая-то совместность нашего отношения к тому, к чему мы трансцендируем свое эмпирическое бытие»¹.

Подлинный (не искусственный и не внешний) диалог не опирается на эмпирические качества и состояния человека, такие, например, как страх, недоверие, неспособность понять, ограниченность видения и мышления. Он как бы обращается к «глубинному» человеку, актуализируя его самую базовую, сущностную, заложенную изначально потребность «быть». Показателен, в связи с этим, «диалог» матери с младенцем: мать находится по отношению к нему в позиции безусловного принятия, безусловной любви, не требующей условного, внешне заданного, предполагаемого «ответного соответствия» ребенка.

Итак, если смыслы диалога связаны с понятиями взаимности, единения, открытости, доверия, свободы, бытийности, вопрошания и ответствования, то именно эти составляющие и определяют сущность гуманитарного образования, которое способно развивать в ребенке его творческий потенциал. В таком – любовном, открытом, доверительном, свободном от ограничений, вопросно-ответном, конструктивном – отношении познается все собственно-человеческое. То, что определяется характеристикой гуманитарности: сам человек во всей его многомерности, его проявления, его ценности, смыслы, отношения, действия, устремления. Такой диалог как метод гуманитарного познания предполагает выстраивание в образовательном процессе диалогических отношений.

Диалогические отношения, отмечает М.М. Бахтин, не могут быть сведены ни к логическим, ни к лингвистическим, ни к психологическим, ни к механическим или к каким-либо другим природным отношениям. Это «особый тип смысловых отношений, членами которых могут быть только целые высказывания», за которыми стоят их реальные авторы². Уточним еще раз: человек в его целостности предстает как некое «целое высказывание». И нужно вчувствование в это целое. Нужно осознание себя в процессе его восприятия, настроенность на конструктивное разрешение противоречий. Тогда мы можем сказать: образование отвечает идее диалогичности.

Стремление к диалогическим отношениям есть у каждого человека, хотя не каждый осознает это. Ведь потребность в диалоге – это собственно-человеческая потребность единения со всем миром. И с такой позиции задача гуманитарного образования, направленного на развитие

¹ Мамардашвили М.К. Философские чтения / М.К. Мамардашвили. – СПб.: Азбука-классика, 2002. – С. 157-158.

² Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986. – С. 340.

творческого потенциала, должна мыслиться как помощь личности в «обнаружении» внутри себя этого потенциала, заложенного природой.

Проблема такого образования, о котором мы ведем речь, есть проблема сложных взаимоотношений между объективным и субъективным. Опираясь на знание о том, что «объективирование субъективного» происходит посредством текста, то процесс гуманитарного познания человеком своего творческого потенциала связан с созданием текста, его восприятием и пониманием. Если человек познает мир, как мы уже сказали, благодаря вчувствованию, объяснению и пониманию, то в контексте гуманитарного познания подразумевается «диалогическое» вчувствование, объяснение и понимание. Возникает парадокс: как можно «диалогически» объяснить что-то, если процесс объяснения (анализа, классификации и т.п.) по сути своей монологичен. Это буберовское «Я-Оно-отношение», когда перед взором познающего возникает объект как «остановка, прекращение, оторванность, самооцепенение, отделенность, отсутствие отношения, отсутствие присутствия». В данном случае следует признать, что в контексте исследования познавательных процессов диалог не может рассматриваться отдельно, без своего антипода, вне связи «диалог-монолог». То есть мы должны четко понимать его место и роль во всем сложном процессе познания. В целостном процессе познания нужно иметь в виду единство разных (монологических и диалогических, естественнонаучных и гуманитарных) методов познания. Итак, уточним: факт диалогического отношения свидетельствует именно о факте гуманитарного познания и гуманитарного образования.

В педагогической реальности мы постоянно сталкиваемся с проблемами понимания. Она возникает всякий раз тогда, когда появляется недоразумение, несогласие, недопонятость. Данная проблема заставляет нас обратиться к герменевтике – одному из самых влиятельных философских направлений XX века, исследующему искусство понимания и истолкования текста. В. Дильтея утверждал, что природу мы объясняем, а духовную жизнь понимаем. Объяснение предполагает подведение частных случаев под общее правило, то есть закон. По Дильтею, снятие противоречий в познании возможно, если идти герменевтическим путем по цепочке «жизнь – личность – мир ее переживаний – понимание». Схематизм естествознания описывает причинно-следственные связи, а схематизм «наук о духе» – связь части и целого, целого и части в их соотносительности. Постижение этой соотносительности и есть понимание. Понимание всегда есть «понимание Другого». В связи с этим, как считает Г.-Г. Гадамер, важен смысл исходного состояния процесса понимания. Речь идет о «циклическом нарастании понимания».

Основа модели гуманитарного образования – понимание субъекта познания. Оно начинается с готовности понимать нечто. И это «нечто» для нас предстает (когда мы пытаемся его понять в диалоге) как текст. Текст другого, текст о Другом. Нечто к нам обращается, но готовы ли мы услышать его? Как заметил Гадамер, «кто стремится понять текст, готов его выслушать и позволяет ему говорить»¹. Это и есть начало диалога. В позиции понимания вопрос предшествует ответу, задает возможности его

¹ Гадамер Г.-Х. Истина и метод: Основы философской герменевтики. – М.: Прогресс, 1988. – С. 63.

смысла. Для диалога более важен именно вопрос, чем ответ. Причем, вопрос, который «не умирает после ответа». Гуманистическое познание/самопознание, следовательно, есть познание этого самого «вопроса» (запроса) в себе, обращенного к культуре. С позиции герменевтики, понимание – это интерпретация бытийной ситуации в языке. И его сущностным моментом является вопрошение. Следовательно, в нашем случае мы будем иметь в виду специфическое познание, сопряженное с поиском личностью вопросов к самому себе как творцу собственной реальности.

Диалог, диалогическое познание выступает главным способом целостного постижения субъективных ценностей и смыслов в процессе выстраивания открытых, доверительных, эмпатических, вопросно-ответных, свободных, равноправных, конструктивных, осознанных отношений с Другим. И на этот способ должен ориентироваться учитель, которому близка идея творчества и идея саморазвития личности. И собственной, и ребенка. И глубина такого диалога зависит от возможностей осуществления Встречи познающего с познаваемым. По Т.А. Флоренской, Встреча возможна на трех уровнях: эмоциональном, сознательном и духовном. Диалог-встреча на эмоциональном уровне характеризуется переживанием чувства духовного контакта, радости общения, душевного подъема; на сознательном – возникновением глубокого взаимопонимания, разрешением проблемы; на духовном – происходит осознание своего духовного «Я»¹. Таким образом, по мере взаимодействия с разными «другими» и освоения опыта их диалогического познания личность имеет возможность восходить к новым уровням целостности, обеспечивая прирост своего «человеческого качества».

Метод диалога позволяет проникнуть в сущность вещи. В контексте нашего исследования эта мысль выступает в качестве методологической установки: смысл гуманистического (диалогического) познания/образования заключается не столько в приобщении ребенка, всеми известными учителю средствами, к культуре, сколько в нахождении той точки, с которой естественным образом может начинаться «самоокультуривание» личности, ее человечивание. Ставится вопрос о том, чтобы обеспечить ребенка необходимым инструментарием, позволяющим ему «учить» самого себя и раскрывать тот творческий потенциал, который в нем заложен. Это требует от педагога способности создавать образовательные ситуации не как ситуации «наукоучения», а как живые моменты, где включается «познающий разум» и встречаются «живые» люди. И здесь важно заметить: овладеть текстуально-диалогической технологией развития творческого потенциала ребенка, которая является системой диалогической работы с текстом (напомним: человек и любое его проявление воспринимается как «текст»), педагог должен обладать достаточными знаниями о мозге и сознании. И в этом случае надо обратиться к новой педагогической методологии, которая предполагает весь массив знаний, открытый в самых разных науках о человеке.

Особенно важно, на наш взгляд, обратиться к знаниям нейронаук и разного рода когнитивных исследований. Когнитивные исследования – это одна из активно и широко развивающихся научных областей сегодня. Интересный факт (о нем, в частности, говорит в своих выступлениях

¹ Франк С.Л. Сочинения. – Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2000. – С. 188-189.

К.В. Анохин): по данным Web of Science, с 2009 года количество научных публикаций в области нейронаук стало превышать количество работ по физике и химии. Сегодня уже более 600 журналов посвящено мозгу и его функционированию. Все больше и больше сфер и областей нашей жизни, в которых привлекаются знания из когнитивных исследований. Педагогика, к сожалению, пока слабо использует эти знания.

Способность к творчеству у человека является врождённой. И такую способность надо развивать самыми разными способами, тренируя умения фантазировать, смешивать разные понятия, решать творческие задачи. Доказано также, что нейропластичность мозга позволяет учить творчеству в самых разных ситуациях и с разного возраста.

К.В. Анохин, Э. Бахрах, Э. Кандель и др. утверждают, что люди никогда ничего не придумывают, что можно бы назвать принципиально новым. Они лишь комбинируют уже известное. Уже с момента рождения мозг, как некая система, фиксирует абсолютно всю информацию, которая в него попадает извне или изнутри: образы, ощущения, переживания. Так создается огромный архив воспоминаний. Своеобразная «гипербиблиотека». И когда перед конкретным человеком встаёт творческая задача, то его мозг производит комбинации разных элементов. Тех, которые уже присутствуют в его архиве. О чем это говорит? О том, что если мы хотим развивать у детей способность к творчеству и расширять его творческий потенциал, то важно, чтобы он познавал собственный мозг и самого себя как носителя такого потенциала.

Если мы говорим о педагогических явлениях, то возникает вопрос о том, как помочь ребенку запустить такой процесс – процесс творчества, опираясь на особенности его мозга. В работах нейропсихолога Эстанислао Бахраха описывается одно из важных условий, при которых творческий процесс запускается как следует. Этим условием является так называемая расслабленность человека¹. В расслабленном, спокойном состоянии воспоминания, которые существуют в «банке памяти», свободнее перемешиваются и превращаются в оригинальные идеи. В этом случае затихают специализированные области мозга, а его ассоциативные зоны усиливают свою работу. Вот почему озарения (есть подтверждения того, как делались многие великие открытия) всплывают из глубин подсознания в особое время «ничегонеделания», на отдыхе, в тишине, в моменты любых расслабляющих занятий.

Заметим, что в реальной школьной жизни «расслабленность» – это непозволительная «роскошь». Наши обучающие системы так построены, что они создают все большее напряжение у детей. Учитель нередко становится контролером, который постоянно на уроке побуждает детей к активности, старается все время их чем-то занять, не считаясь с их физиологическими особенностями и возможностями. В такой ситуации дети выполняют многие действия механически. На осознанную и подлинно творческую работу у них просто-напросто нет времени.

Конечно же, расслабленности и расфокусировки мало. Необходимо развивать мыслительную гибкость, которая есть основа креативности. Это означает: настраиваясь на решение какой-либо задачи, важно ничего,

¹ Бахрах Э. Гибкий ум. Как видеть вещи иначе и думать нестандартно. – М.: ООО «Манн, Иванов и Фербер», 2017.

что «приходит в голову», не отбрасывать, ничего не оценивать сразу. Требуется создание таких ситуаций (игровых, исследовательских, диалогических), когда возникает, так называемый, спонтанный поток. Необходимо перед детьми ставить вопросы определенного характера: такие, которые не умирают после ответа, такие, которые пробуждают их любознательность и которые возникают из контекста их жизнедеятельности.

Необходимость опираться на междисциплинарный подход и нейронауки, переработка нового знания в контексте педагогических исследований породили такое новое явление как нейропедагогика. Нейропедагогика представляет собой использование знаний когнитивных наук, психофизиологии, нейробиологии и всего спектра нейропсихологических знаний о мозговой организации процессов. В частности, процессов самопознания, саморефлексии, саморегуляции, самоуправления. Цель нейропедагогики связана с возможностями оптимально и творчески решать педагогические задачи, при этом используя знания об индивидуальных особенностях мозга человека и особенностях организации высших психических функций. Конечно, решение такой цели требует исследований нового поколения, требует новой методологии педагогики.

А пока можно сделать выводы о том, что развитие творческого потенциала личности и становление человека-творца может по-настоящему происходить при соблюдении ряда необходимых условий. В частности: соблюдении гуманитарного принципа образования и реализации гуманитарной модели образования; перевода учебного материала из статуса обычной информации в текст, требующий диалогического понимания; признание диалога в качестве ведущего метода познания и формы взаимодействия учителя и ученика; обращение к междисциплинарному знанию, к нейронаукам в проблеме исследования текстуально-диалогического метода, обеспечивающего развитие творческого потенциала человека.

У.А. Винокурова

ХОЛОД КАК ФАКТОР ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ЧЕЛОВЕКА СЕВЕРА

Аннотация. Статья нацелена на выявление фактора холода в этнопедагогике народов, живущих на холодных территориях, что проявляется в жизнестойкости человека. Стойкость и боеспособность сибиряков в битвах под Москвой была взращена этнопедагогическими методами жизнестойкости в экстремальных условиях севера. Определены принципы воспитания остроты ощущений, гармоничной красоты тела и духа, взаимопомощи, творчества и свободы в экстремальных условиях холодовой культуры.

Ключевые слова: холод, этнопедагогика, сибиряки, жизнестойкость, битва за Москву, мемориал «Сибиряки», Якутия, принципы воспитания.

Abstract. The article is aimed at identifying the cold factor in the ethnopedagogy of peoples living in cold territories, which was manifested in the stamina of soldiers in combat conditions. The fighting ability of the Siberians in the battles of Moscow was nurtured by ethnopedagogical methods of resilience in the extreme conditions of the north. The principles of educating the acuity of sensations, the harmonious beauty of the body and spirit, mutual assistance, creativity and freedom in the extreme conditions of a cold culture are determined.

Keywords: cold, ethnopedagogy, Siberians, vitality, battle for Moscow, the Siberians memorial, principles of education.

Этнопедагогические методы воспитания здорового человека формируются на определенных природно-экологических условиях среды обитания. Среди этих условий особое значение имеет фактор экстремального холода, что особо актуален для России как холодной страны. За Северным полярным кругом у России вдвое больше земель, чем у Канады, в десять раз больше, чем на Аляске, в пятнадцать раз больше, чем у Норвегии, Швеции и Финляндии вместе взятых¹. Якутия характеризуется как самая населенная территория среди холодных регионов планеты. Она как среда обитания человека представляет собой вызов естественному холоду: рекордно низкие температуры воздуха и криолитозона. Вся территория республики находится в зоне многолетней мерзлоты и расположена между Северным Полюсом планеты, Полярным кругом и зафиксированными зонами с рекордно низкими температурами воздуха в Северном полушарии. Нами вводится термин «сдвоенный холод». Человек, живущий в Якутии, испытывает так называемый «сдвоенный холод», рожденный двумя природными сферами: первая – температура **воздуха**, достигающая до минус

¹ Фиона Хилл, Клиффорд Гэдди. Сибирское бремя. Просчеты советского планирования и будущее России / пер. с англ. Л.М. Алексеева, А.Н. Сафонова. – М.: Научно-образовательный форум по международным отношениям, 2007. – С. 27.

68,2 градусов по Цельсию, и вторая – температура **земли**, толщи много-летнемерзлых грунтов, оттаивающих летом лишь на несколько десятков сантиметров. Поэтому якутское благословение гласит: пусть голову твою не продует сквозной холодный воздух, пусть снизу не стелется стылый покров, и ноги твои всегда будут в тепле. Часто в науке и практике говорят раздельно только о холода воздуха – Полюс Холода, или о вечномерзлых грунтах. Организм человека севера испытывает их сдвоенное воздействие круглый год и всю жизнь, что как раз учитывается в этнопедагогике мерзлотной культуры.

Многовековой опыт этнопедагогических методов воспитания детей в условиях сдвоенного холода может быть осмыслен с помощью Indigenous Metodology. Использование Indigenous Metodology¹ позволяет обогатить науку интеллектуальным наследием и стратегиями жизнеобеспечения коренных народов их собственными учеными (indigenous scholars) с целью развития их современного потенциала, что особенно важно для понимания феномена человека криолитозоны и гуманитарного освоения арктических и холодных территорий.

Глобальное изменение климата, угрожающее таянием льдов и многолетней мерзлоты, заставляет обращать внимание научного сообщества на феномен человека, издревле проживающего в условиях криолитозоны. *Homo Sapiens* условиях ледникового периода и последующих изменений испытал различные уровни коэволюции вместе с трансформацией природно-климатических и инфраструктурно-технологических условий среды обитания.

Изучение проблем холодных территорий с позиций научных школ Европы и США сводится к обеспечению экономически эффективных моделей их хозяйственного освоения, преимущественно мобильными трудовыми ресурсами. Преобладает экспедиционное научное изучение и вахтовый метод освоения, преимущественно в теплое время года. В настоящие холода приезжают только одиночные туристы-экстремалы, блогеры, которые не проникают в этнопедагогические особенности воспитания детей в условиях экстремального холода.

Под давлением подобной научной парадигмы из поля зрения науки и управления исчезают коренные народы с их стилем жизни и человеческими судьбами. К примеру, исследователи из Института Брукингса Ф. Хилл и К. Гэдди видят политику освоения Сибири как бремя, просчет советского планирования, не учитывавший фактор холода. Они задались вопросами стоимости холода в России: Насколько холодна Россия? Сколько стоит холод? Скольких расходов можно было бы избежать в прошлом (и возможно избежать в будущем)?². При этом они занялись лишь

¹ Vinokurova U. Indigenous methodology in the social and humanitarian sciences. Gloria Bibliospherae (Нишката на Ариадна) София, Издательство „За буквите – О писменехъ“. 2016. С. 228-237.

² Фиона Хилл, Клиффорд Гэдди. Сибирское бремя. Просчеты советского планирования и будущее России / пер. с англ. Л.М. Алексеева, А.Н. Сафонова. – М.: Научно-образовательный форум по международным отношениям, 2007.

температурой воздуха, не учитывая самое важное для человека – состояние покрова земли и опыт коэволюции человека со средой обитания. Холод как условие среды обитания учитывается в сравнительных исследованиях полярной медицины по социоприродной эволюции организма и конституционного типа человека, как «синдром полярного напряжения» в геомагнитной среде Заполярья, используется в определении критерия экономического районирования, как вызов экстремального туризма, как фактор физической культуры и спорта высоких достижений в зимних видах спорта и т.д. Однако, таких чётких критериев как «температура на душу населения» в российской экономике не используется.

Холод повлиял и на особенности теплообмена человека криолитозоны. Феноменальную жизнеспособность народа саха с точки зрения историко-гигиенической медицины изучал д.м.н. М.А. Тырылгин¹. Он пришел к выводу об огромном жизненном потенциале народа саха, накопленном благодаря народной гигиене, хозяйственной революции в условиях севера и этнопсихологическим особенностям воспитания. Якуты создали уникальную технологию скотоводства для создания устойчивого продовольственного запаса в условиях длительной зимы и как основу этнической пищи.

Этнопедагогические методы использования холода в физическом воспитании детей на основе исследования якутской народной системы закаливания были описаны Н.К. Шамаевым², разработавшим программу по физическому воспитанию для сельских общеобразовательных школ, рекомендации для семейного физического воспитания на национальных традициях³. Он отметил, что якутские дети играют на открытом воздухе при любых погодных условиях, даже в самую холодную погоду устраивают гонки, играют в мяч, в прятки, борются на снегу, состязаются в национальных прыжках. Особое значение придается закаливанию кистей рук и верхних дыхательных путей. Физический труд никогда не прекращается по причине холода. В зимний период многие северяне могут позволить себе в легкой домашней одежде кратковременно пребывать на холодном воздухе для разных дел. В условиях обжигающего холода основным средством закаливания является постоянное пребывание человека под открытым небом во время атмосферных осадков, а также гигиена тела и одежды, правильное употребление горячей и холодной пищи. В зимнее время года у коренных жителей севера холод вызывает жажду. Они употребляют тепло-горячий чай с молоком, таким путем согревают организм и восполняют потерянную жидкость. Снег и лёд были основной средой игр народов Севера. Одним из подобных игр является состязание на скорость скольжения, сидя на лыжах «туут» коленях по льду, отталкиваясь с помощью нори. Дети преодолевают расстояние 60 м., взрослые – 100 м. Лыжи стали символом победы народов Якутии в годы Великой Отечественной войны.

¹ Тырылгин М.А. Истоки феноменальной жизнеспособности народа саха. – Якутск, 2000.

² Шамаев Н.К. Особенности методики физического воспитания в условиях Севера. – Якутск, 1996.

³ Шамаев Н.К. Семейное физическое воспитание на национальных традициях. – Якутск, 2003.

В феврале 1945 года семеро отважных верхоянцев совершили сверхдальний лыжный пробег по маршруту Верхоянск – Якутск и обратно. Протяженность лыжного пробега туда и обратно составила 2254 километра за зимний месяц. В 1985 году, в честь 40-летия Победы в Великой Отечественной войне, это подвиг был повторен спортсменами тур-группы «Полюс» – вторым поколением лыжников военного времени. В 2010 году, к 65-летию легендарного лыжного пробега «Верхоянск – Якутск – Верхоянск», и к 25-летию лыжного пробега «Якутск – Верхоянск», в сверхдальний маршрут повторило уже третье поколение экстремалов Верхоянья.

Холод как полезный фактор в физиологической закалке, духовной стойкости и психической выносливости наиболее убедительно был проявлен в зимние кампании Великой Отечественной войны на территории Советского Союза. В военной мемуаристике часто используют выражение – «войну выиграл Генерал Мороз», имея ввиду лютые морозы, подвергшие испытанию противоборствующие силы войны, их технические и человеческие ресурсы. Осеннюю распутицу, грязь, холод смогли выдержать советские солдаты, выросшие в стране с холодным климатом, владеющие способами передвижения по снегу и льду. На основе этих навыков были созданы «снежные кавалерии» – лыжники. Их согревали теплые одежды из овчины, меха и шкур, выращенных и добытых советскими народами, занимающимися овцеводством, охотничим промыслом и обладающими умениями и навыками изготовления тёплого военного обмундирования. Историки Великой Отечественной войны признают, что перелом в пользу Советского Союза произошел в битвах за Москву в зиму 1941-1942 годов. В октябре-ноябре 1941 года советское командование в срочном порядке подтягивало к Москве резервы с Урала, из Сибири, Дальнего Востока¹.

Маршал Советского Союза К.К. Рокоссовский в своих мемуарах «Солдатский долг» написал так: «Если под Волоколамском величайшую роль сыграла дивизия генерал-майора Ивана Васильевича Панфилова, то в ноябре не менее значительный вклад в решающие бои за Москву внесла дивизия Афанасия Павлантьевича Белобородова». В этих дивизиях служили выходцы из Казахстана, Сибири и Дальнего Востока. Двадцать сибирских дивизий и бригад участвовали в битве под Москвой. Они сражались на Бородинском поле и под Истрой, под Волоколамском. К. Чернов, участник строительства "Мемориала Сибирякам", член Красноярского землячества в Москве, пишет: «За годы войны из Сибири послано на советско-германский фронт 92 дивизии и 51 бригада... Защищать Москву прибыли люди особого склада. Привыкшие к суровым жизненным условиям, сибиряки мужественно переносили зимние холода и метели, прекрасно владели оружием, отличались крепким здоровьем, ловкостью и сноровкой»².

¹ "Сибиряки в битве за Москву (1941-1942 гг.)" и "Ваш подвиг будет жить в веках". А.П. Белобородова "Всегда в бою" и Алексея Василишина "Дорогие мои сибиряки".

² Константин Чернов. Ценой жизни сибиряки спасли Москву // Красноярский рабочий. 10 декабря 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.krasrab.com/archive/2011/12/10/11/view_article

9 мая 1967 года был открыт Ленино-Снегирёвский военно-исторический музей на 41 километре Волоколамского шоссе, где 30 ноября 1941 года оборону держала 78-я дивизия А.П. Белобородова. В своих военных мемуарах он вспоминал: «Холода стояли сильные. Вот когда пригодились сибирякам и физическая закалка, и привычка к морозам. Выручало и теплое обмундирование, которым армия была снабжена в достаточном количестве»¹. Это последний рубеж, на котором советские солдаты остановили наступление немецких войск. Отсюда в декабре 1941 года советская армия перешла в решительное наступление и начала разгром немецко-фашистских захватчиков. В 2001 году на территории музея открыт мемориал «Сибирякам», созданный по настоянию А.П. Белобородова, по собственному завещанию похороненного рядом со своими солдатами. Автор проекта профессор А. С. Демирханов и скульптор К.М. Зинич. Идею сооружения Мемориала в феврале 1997 года выдвинули депутаты Государственной Думы РФ: Герой Советского Союза, лётчик-космонавт Герман Титов, доктор физико-математических наук Степан Сулакшин, экономист Зоя Корнилова, заслуженный работник образования республики Бурятия Сергей Будажапов, лидеры коммунистов Кузбасса и Алтая Теймураз Авалиани и Виталий Сафонов, президент Союза товаропроизводителей Красноярского края Валерий Сергиенко. Всего 15 народных избранников.



¹ Белобородов А.П. Сибиряки в великой битве за Москву [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://militera.lib.ru/memo/russian/moscow2/10.html>

17 февраля 1993 года было принято решение Межрегиональной ассоциации "Сибирское соглашение" о сооружении в деревне Плоское Бельского района Тверской области Мемориала Славы Сибиряков. Он был открыт в 1996 году у "Долины смерти", где захоронено 12,5 тысячи воинов-сибиряков из шестого добровольческого стрелкового корпуса. Воздвигнуты памятники сибирякам в Смоленской, Тульской, Тверской, Новгородской, Брянской и Калужской областях.

Дважды Герой Советского Союза, генерал армии, иркутянин А.П. Белобородов отмечал, сибиряки отличались стойкостью к холодам, умением действовать в условиях глубокого снега и длительных низких температур на открытом воздухе. Он вспоминал: «Пожалуй, за всю войну нам никогда не приходилось так тяжело, как в ноябре 1941-го. На одно наше соединение навалились танковая, моторизованная и две пехотные дивизии врага. Превосходство у гитлеровцев огромное, а нам отступать некуда – позади Москвы. И не отступили сибиряки и дальневосточники, которыми была укомплектована 9-я гвардейская. Сам я тоже родом из Восточной Сибири. Стояли насмерть, бились до последнего»¹. Высота снега достигала 80 сантиметров, обозы с продовольствием застревали, раненых возили на телегах и привозили в полевые госпитали закоченевшие от мороза трупы.

Доктор философских наук Цырен Цыдыпович Чойропов записал и опубликовал воспоминания отца – участника боев под Москвой и сделал следующие выводы: «Воины-сибиряки не раз проявляли смекалку и находчивость в самых сложных боевых ситуациях. Исход боя часто решался не числом оружия, а умением принятия неожиданных, продуманных и подготовленных решений. Отвага и стойкость, подкрепленные смекалкой и военной хитростью, помогали найти выход из самого безнадежного положения. Смекалка прививалась сибирякам с детства путем передачи опыта старшего поколения. Они разительно отличались в трудные моменты военного лихолетья от выходцев из центральных и иных областей страны. Это было очевидно. Помнится, приводились такие примеры, рассказанные отцом.

Во-первых, солдаты-сибиряки, независимо от этнической принадлежности, исходно имели навык использования стрелкового оружия. Многие из них с малых лет были охотниками-любителями (мой отец, например, с 10 лет). Поэтому солдатская азбука выживания пополнялась наработанным опытом из охотничьей практики. Они умели наблюдать за местностью и противником. Практика показала, что для результативного выстрела нужно знать расстояние до цели, максимальное количество демаскирующих признаков, обладать хорошей зрительной памятью и умением оставаться незамеченным.

Во-вторых, чрезвычайно холодной зимой 1941 года сибиряки в перерывах между боями спасались от морозов, зарывшись в глубокий рыхлый снег (не секрет, что многие новобранцы из центральных областей умерли от переохлаждения). Температура в снегу постоянная, и люди не замерзали долгое время.

¹ Ковчуков В. Сибирский характер // Красная звезда. – 31 января 2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://old.redstar.ru/2003/01/31_01/1_04.html

В-третьих, поиск пищи. Фронтовик рассказывал, что в начальный период войны в пище солдат не было особого разнообразия: хлеб да каша из перловой крупы, мяса не хватало. После того как запасы еды заканчивались, приходилось искать пропитание на стороне. Отец как-то увидел: в затишье между боями воины-якуты с пехотными лопатами ползут куда-то. И он – за ними. Они срезали внутренний жир (арбин) с убитых лошадей. Многие народы нашей страны, особенно сибиряки, охотно употребляют конину и даже предпочитают ее другим видам мяса. Следует отметить, что не только конское мясо, но и конский жир отличаются хорошими вкусовыми и пищевыми качествами»¹.

Изучение этнопедагогических способов жизнеобеспечения и закаливания организма и характера человека в условиях экстремального холода позволило нам выявить пять принципов воспитания подрастающего поколения: остроты ощущений, гармоничной красоты тела и духа, взаимопомощи, творчества и свободы, принимающие специфические формы и наполняемые особым содержанием под влиянием природно-климатических факторов, действующих на жизнестойкость человека.

Основным принципом воспитания является *принцип остроты ощущений*, проявляющийся в получении удовольствия от воздействия холода. Когда достаточно холодно, интеллект человека и его внимание обостряются до предела. Притупление ощущений – это смерть в условиях экстремального холода. Поэтому, родители наставляют детей, чтоб они, если заблудятся в тундре, ни в коем случае не засыпали на ходу, в пурге и т.д. Они должны зарыться в снегу как куропатка и дождаться затишья. Огромный пласт знаний накоплен по ориентировке на ландшафте тундры, по едае заметным кочкам, направлениям снежных заносов, развивающих особое пространственную ориентировку в условиях полярной тьмы, природных зимних стихий. Геоинформационная среда тундры представляет собой уникальный тренажер для обострения чувств ощущений, восприятия, представления и сенсорных способностей человека.

Вторым принципом полезности холода является *принцип гармоничной красоты тела и духа человека*. Доброта, Честность и Красота взаимодополняют друг друга в системе физического и экологического воспитания. Красота в мерзлотной культуре является одной из ведущих ценностей и понимается как гармония во всем: в природе, отношениях людей, характеристике человека, его душевных устремлениях, творчестве, произведениях народного прикладного творчества, материальной и духовной культуры. В мифологии народов холодных земель холода воспринимается как преходящее состояние природы, отличающее особой красотой и силой оздоровляющего, очищающего духа. Огромный пласт психолингвистических терминов этнопедагогических методов, раскрывающих характер человека посредством обозначения изменяющихся состояний снега, льда, воды, температуры воздуха и земли, отражают процесс коэволюции человека с окружающей природной средой. Например, состояние здорового

¹ Чойпоров Ц.Ц. Особенность воинов-сибиряков в битве под Москвой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gistory.livejournal.com/145198.html>

человека якуты сравнивают с состоянием льда: *муус өлүөр киhi* (здоровый как лёд). Моральная ценность правды также выражается посредством состояния льда: *ыраас мууска ууран биэрдэ* (изложил как будто выложил на прозрачный, чистый лёд).

Следующим принципом полезности холода является *принцип взаимопомощи*, выражаящийся в этических нормах поведения сотрудничества, спасения, бережного отношения к жизни любого человека и всего живого. Полезность холода выражается в ценности Добра, безусловной ценности жизни и в морально-этических нормах утверждения жизни перед силами Зла. Российский социолог В.Н. Томалинцев вводит понятие «Экстремаль России»¹, учитывая природно-географические и культурно-цивилизационные особенности расположения России между Западом и Востоком. Создательный альтруизм, теоретические основы которого были разработаны П. Сорокиным термин «камитология», исходит из свойственных русской ментальной культуре идей социальной солидарности, взаимопомощи и сострадания². Нами расширена сфера применимости этой теории на основе экологических факторов среды обитания человека в условиях холода. В условиях природного холода развивается теплота социальных отношений, но при этом суровый климат требует от человека формирования такого качества человека как «хладнокровие», как психологическая характеристика³.

Четвертым принципом полезности холода следование *принципу творчества радостного стиля жизни*, укрепляющего жизнестойкость народа. Размышляя о радости искусства, Николай Перих привел пример как бедные якуты праздновали победу весеннего солнца: «Еще недавно вымирающие якуты костенеющим языком своим пели о весеннем празднике». Он отмечал, что многие сейчас почти разучились радоваться искусству. Видимо, это случается потому, что искусство само не всегда несёт добросердечную радость, позитивное восприятие жизни и её красоту.

Есть целое педагогическое направление – педагогика радости и успеха. Гармония и радость, осознание национальной полноценности всех народов мира становятся основополагающими идеями педагогики XXI века. Якутская народная педагогика, основанная на воспитание радостью, сформировалась в суровых природно-климатических условиях вечной мерзлоты, когда полярная ночь долгими месяцами накрывала тьмой и сковывала стужей все живое. В таких условиях умение радоваться, укреплять вкус к жизни, воспитывать «людей длинной воли» и достоинство творчества жизни становятся условием овладения «солнечными нитями» своей судьбы. Умение создавать радостную картину мира начинается с привычки с радостью дарить что-то, с благодарной радостью принимать любое проявление благосклонности судьбы, украсить повседневный быт радующий взор декором, насладиться полезным трудом, родными пейзажами, природными явлениями, радостью переживаний, вызванных заботой о человеке, умножить добросердечную радость вокруг

¹ Томалинцев В.Н. Экстремаль России. – СПб.: фонд «Отечество», 2007.

² Сорокин П.А. Социальная и культурная динамика. – М.: Астрель, 2006.

³ Эшкрофт Ф. На грани возможного. Наука выживания. – 4-е издание / перевод с англ. М. Десятова. – М.: Альпина нон-фикшн, 2016. – С. 244.

себя и превратить её в достояние многих. Тогда создается радостный стиль жизни, укрепляющий жизнестойкость народа, единение энергетической общей радости, её возвышающей красотой и интенсивным интеллектуальным творчеством. Добросердечная радость становится смыслом кодам духовного согласия, природного оптимизма, наполняя сосуд души человека генной художественной памятью предков и нравственной независимостью от злых деяний. Культура радости – это культура творчества и здоровья.

Чувство счастья совместимо с *принципом свободы*, проявляемым на полярных ойкуменах фактической свободой от множества проявлений техногенного цивилизованного общества. Необходимость выживания в экстремальных условиях воспитывает внутреннюю свободу и суверенность сознания представителей мерзлотных культур. Оптимистический сценарий судьбы, выстраданный в суровых условиях холода, настроен на добродетель. Только приоритет добрых отношений и дел может оправдать и наполнить смыслом жизнь людей в условиях холода. Развивается свобода для зрения, для занятий вне дискретного времени, движения, где ориентация по невидимым дорогам и путям основывается на человекоцентрированной модели отсчета времени и пространства виде живых ландшафтных компасов. Живым компасом становится тело человека и направление его движения. Чувственное осознание своего места пребывания в условиях невидимости полярной пурги, ночи может быть объяснено термином «нелокальная природа осознания», выражющий то состояние, когда человек углубляется в свое осознание и настраивается на волновое поле «чувствующей земли» – планеты¹. Человек, воспитанный в природных условиях, обладает чувством сонастроенности с пространством, выражаящимся в соблюдении своеобразного ритма, связанного с природой, с сезонами времен года. Так, известный якутский тренер Д.П. Коркин считал, что у спортсменов-борцов в условиях севера физический ритм составляет 23 дня, интеллектуальный ритм равен 33 дням, а эмоциональный – 28 дней².

Таким образом, холод является комплексным фактором, влияющим на человека, на создаваемую им среду обитания. Следовательно, следует ввести в образовательный процесс соответствующий объем знаний о холодовом факторе. Холод как фактор воспитания и образования еще не получил должного внимания этнопедагогической науки.

¹ Минделл А. Геопсихология в шаманизме, физике и даосизме. Осознание пути в учениях Дон Хуана, Ричарда Феймана и Лаоцы. – М.: ООО «Издательство Ганга», 2008. – С. 29.

² Научно-педагогическая деятельность Д.П. Коркина: учебное пособие / сост. И.И. Готовцев, С.С. Гуляева [и др.]. – Чурапча: ООП ФГБОУ ВО «ЧГФИКиС», 2016. – С. 41-42.

О.Д. Федотова

**СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ХУДОЖНИКА
В КОНТЕКСТЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ
САМОИДЕНТИФИКАЦИИ: ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ
ПРЕДИКТОРОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА
МАРТИРОСА САРЬЯНА**

В настоящее время проявляются негативные последствия системной дезинтеграции, связанные с распадом СССР. Они находят отражение в ослаблении общей исторической и культурной памяти как сложных систем базовых представлений общества о прошлом. Молодое поколение граждан России не всегда хорошо информировано об истоках, связывающих народы бывшего СССР, об общности их ментальных традиций и специфике, составляющей основу национальной самобытности. Историческая и культурная память находит отражение не только в масштабных, «вселенских» процессах, но и в микроистории, преломляясь через историю и судьбу отдельного человека. Поэтому исследование истории жизни и творчества известных людей, судьба которых символизирует пересечение индивидуального и коллективного, важно как с точки зрения получения результатов академического познания, так и в утилитарном плане. Знакомство с особенностями становления личности и жизненного пути людей, имеющих мировую известность и непосредственное отношение к определенному геокультурному пространству, всегда вызывает интерес у молодых граждан, проживающих в сложных по этническому составу поликультурных регионах. В этой связи представляется необходимым исследование преломления исторических и психологически значимых процессов в судьбах известных деятелей культуры, жизни которых на определенных ее этапах была связана с историей диаспор, играющих большую роль в сохранении национальной культуры, традиций, этнической самоидентификации. На Юге России крупнейшей диаспорой является армянская диасpora, представители которой внесли существенный вклад в культуру, науку, политику: Рафаэл Патканян, Микаэл Налбандян, Мартирос Сарьян, Александр Мясникян, Мариэтта Шагинян, Геворг Вартанян, Петроний Аматуни и др. Их жизненный путь и творчество с позиций влияния психологических и педагогических предикторов исследованы в разной степени обстоятельно, однако в исследованиях не всегда был поставлен акцент на выявлении особенностей влияния этнокультурного контекста на становление личности этнофоров как индивидуальных носителей этнической культуры и этнического сознания. В научно-теоретическом плане важно знать, какие ментальные устои определяли отношение к своей исторической родине известных, всемирно признаваемых соотечественников, внесших значительный вклад в мировую культуру. Не умаляя значимости вклада перечисленных выше представителей Нор-Нахичеванской диаспоры, выделим пример жизни и творчества Мартироса Сергеевича Сарьяна (1880 – 1972), в истории жизни которого отразилось влияние сложного исторического времени и многомерного геокультурного пространства.

Творчество Мартироса Сарьяна безусловно признается национально специфическим. Характерным для жизненного пути М. Сарьяна является

тот факт, что он является уроженцем Российской Империи и в первую половину своей жизни он проживал на территории Области Войска Донского – поликультурного российского юга. В этот период его жизни сформировались личностные особенности и мировоззренческие позиции, определившие содержание и стилистику его творчества.

В настоящее время ведутся интенсивные исследования, направленные на анализ научных и культурных связей стран, географически относящихся одновременно к Европе и к Азии. Имеются примеры этнопсихологического анализа личности и деятельности представителей национальных меньшинств из числа лиц, входящих как в европейские, так и в азиатские диаспоры и ирреденты. Однако, на наш взгляд, они часто имеют описательный характер, реализуя с разной степенью последовательности требования феноменологического и/или герменевтического подходов. Признавая ценность результатов, полученных описательными и интерпретативными методами, отметим, что при их использовании не учитывается в должной мере моменты, связанные с контекстной самоидентификацией личности, проживающей в поликультурной и поликонфессиональной среде. Поэтому представляется, что эти моменты должны быть учтены при определении исследовательских подходов, ставящих в центр внимания элементы, позволяющие судить о моментах бессознательной самоидентификации этнофора в контексте взаимодействия и взаимопереесечения смысловых полей национальных культур.

Проблема настоящего исследования заключается в ответе на вопрос о том, как влияют не всегда четко артикулируемые, неосознаваемые внутренние интенции как бессознательные намерения, определяющие определенные особенности характера и личности художника.

Цель исследования – выявить особенности этнической самоидентификации, определившей художественное творчество и жизненный путь М. Сарьяна, на основе предложенного методического подхода, основанного на географических индикаторах – топонимах.

Гипотезы исследования. Мы исходим из следующих гипотетических представлений, определяющих замысел, концептуальные рамки и методологию исследования.

1). Проблемы, связанные со становлением личности художника-этнофора в поликультурном диаспоральном пространстве, могут быть исследованы в контексте изучения его художественного наследия в рамках определенного временного периода, включающего проживание в России;

2) Факт обращения художника к описанию и/или изображению определенного объекта свидетельствует о том, что данный объект произвел на него определенное впечатление и вызвал желание его запечатлеть.

3) Включение автором в название работ географических названий является сознательным актом, свидетельствующим о стремлении закрепить в памяти локализацию акта художественного творчества и показать качественное своеобразие отражаемой в произведении искусства местности.

Источники исследования.

Эмпирическим массивом исследования являются следующие материалы:

1) текст автобиографического нарратива М. Сарьяна «Из моей жизни» [1], содержащий упоминания этапов жизни и названий работ художника в хронологическом порядке;

2) каталоги художественных произведений М. Сарьяна, содержащиеся в работах Р. Дрампяна [2], А.И. Михайлова [3], Л.В. Вагаршяна [4], что позволило максимально учесть наличие его работ на основе составления обобщенного (сведенного воедино) списка, исключающего их дублирование.

Методология и логика исследования.

Концепция исследования предполагает прояснение исторических и этнокультурных предикторов, определивших становление личности М. Сарьяна в поликультурном пространстве Юга России в дореволюционный и послереволюционный период. Хронологические границы исследования включают период начала профессионального художественного творчества М.С. Сарьяна, определяющегося началом обучения в Московском училище живописи, ваяния и зодчества, и периодом его профессионального творчества в России после окончания училища, завершившимся его переездом из России в Армению на постоянное место жительства (1896 – 1921).

Для решения исследовательских задач использовались следующие методы: контент-анализ, кластерный анализ, сравнительный анализ, интерпретация, обобщение, генерализация.

При проведении контент-аналитического исследования были применены следующие подходы к группировке материалов, составляющих эмпирический массив исследования. На первом этапе исследования смысловой категорией исследования избран концепт «*Российский Юг – малая Родина*». Он определяется по критерию наличия региональных географических названий и включает названия городов, населенных пунктов, гор и рек. В рамках данной позиции учитываются рамки географического ареала, исключающего территории Закавказья (Восточная Армения и Грузия, входившие в состав Российской Империи в XIX – начале XX вв.). Выделена позиция «вне критерия». Данная позиция включает географические названия российских объектов, не расположенных на юге Российской Империи.

На втором этапе исследования смысловой категорией является концепт «*Передняя Азия*», включающий географические названия, относящиеся к обозначениям географических объектов (населенных пунктов, гор, ущелий, частей света, названий стран и др.), расположенных на территории Закавказья, в Турции, и в др. юго-восточных регионах Азии. В рамках данного этапа исследования выделены позиции, обозначенные «вне критерия». К ним относятся названия русских городов, расположенных на Северном Кавказе и на Черноморском побережье Российской Империи – Пятигорск и Геленджик.

Единицами счета являются работы М.С. Сарьяна, включенные в вышеуказанные официальные каталоги его художественных произведений. При проведении подсчета за единицу счета принимались рисунки, наброски, эскизы, а также законченные живописные работы (независимо от жанра). Отобраны и анализируются работы, в авторском названии которых содержатся региональные географические названия. Работы, маркированные в каталогах пометами «уничтожено автором» и «местонахождение не известно» также являются единицей счета. После выделения единиц счёта полученные данные заносились в кодировочные таблицы

программы EXCEL для дальнейшего использования графических возможностей данного ресурса в целях визуализации полученных результатов. С помощью программы EXCEL были построены простые гистограммы, содержание которых было проинтерпретировано в содержательном и смысловом контекстах.

Результаты исследования

Первый этап исследования. Первый период художественного творчества М.С. Сарьяна неразрывно связан с жизнью армянской диаспоры, переселившейся из Крыма по разрешению русской царицы Екатерины II в 1779 г. согласно Указу от 14 ноября 1779 года. В городе Нор-Нахичевань 1880 г. родился будущий художник Мартирос Сарьян (до 1886 года семья носила русифицированную фамилию Сариевы).

Согласно нашей гипотезе, частота упоминаний названий населенных пунктов, в которых проживал М. Сарьян в период жизни до окончательного переезда в Армению, в названиях его художественных произведений, отражает глубину и качественное своеобразие их воздействия на духовный мир художника. Отражение образов детства, отрочества и молодости, прошедших в армянской диаспоре, проживающей в южно-российском крае, в названиях художественных полотен следующее. Упоминаются армянские села Самбек (9 раз), Чалтырь (5 раз), русская станица Каменская (2 раза), города Ростов (1 раз) и Нор-Нахичевань (1 раз). Динамика распределения времени появления художественных полотен, в названиях которых закреплены региональные художественные топонимы, свидетельствует о том, что упоминание Самбека демонстрирует нисходящий тренд, достигая своего минимума в 1914 году, в то время как упоминание Чалтыря – восходящий тренд, максимум которого приходится на 1921 год.

Чаще всего художник рисует сюжеты, содержащие изображения армянского села Самбек, вблизи которого, на родительском хуторе, прошло его раннее детство. Анализ содержания работ М. Сарьяна показывает динамику развития сюжетных и тематических линий в изображении Самбека: в начале своего творческого пути он рисует строения, типичные для архитектуры поселений представителей армянской диаспоры на Юге России («Домик в Самбеке», «Амбарчик в Самбеке», 1896). Затем следуют работы, отражающие пейзажи («Ивы у реки Самбек», 1897; «На Самбеке», 1908; «В роще Самбека», 1909; «Пруд в Самбеке», 1907; «Цветы Самбека», 1914 и др.). В последовательности появления данных изображений можно отметить тенденцию к переходу к пейзажу как жанру изобразительного искусства, в котором основным предметом изображения является первозданная природа. Природу М. Сарьян назовет своим самым важным учителем. В автобиографическом нарративе Мартироса Сарьяна тема природы, в отличие от цивилизационной составляющей в виде города, доминирует.

Город Нор-Нахичевань, в котором родился и, с восьмилетнего возраста Мартирос Сарьян проживая у своего брата, учился в четырехклассном городском училище, судя по частоте упоминания и отражения в художественном творчестве, не вызывает у него глубоких положительных эмоций. Нор-Нахичевань для Мартироса Сарьяна – это город, в котором, согласно воспоминаниям художника, постепенно утрачивается нацио-

нальный колорит за счет его заселения представителями русского и украинского этносов. Мартирос Сарьян подробно останавливается на описании национальных обычаяев, делая при этом логический и содержательный акценты на национальной специфике мировосприятия и его внешнего проявления у представителей разных этносов. Не удивительно, что объектом его профессионального внимания становится молодая армянская девушка, проживающая в Нор-Нахичевани, в образе которой воплощена скромность, духовная красота и внутреннее благородство («Армянка из Нахичевани», 1904). Следует также отметить, что российский город Ростов-на-Дону, основанный раньше Нор-Нахичевани на 30 лет как крупнейший военный форпост Юга России и в 1928 году окончательно поглотивший этот армянский город, который в настоящее время является исторической частью городского Пролетарского района, характеризовался М. Сарьяном как «незначительный город» [1, с. 28]. Он не нашел сколь бы то ни было значимого отражения в художественном творчестве М. Сарьяна. Исключение составляет эскиз к несостоявшемуся театральному спектаклю ростовского театра «Турандот», выполненный художником накануне окончательного отъезда в Армению в 1921 году. При этом необходимо подчеркнуть, что Мартирос Сарьян, после возвращения в Ростов-на-Дону из Тбилиси, являлся сотрудником созданного в Ростове-на-Дону Краевого Армянского Музея, в котором, согласно данным Ростовского государственного архива (документ «Список сотрудников Краевого Армянского Музея» от 2 сентября 1920 года), состоял в должности заведующего и ученого хранителя. Это также свидетельствует о стремлении М.С. Сарьяна сберечь самобытную культуру представителей армянской диаспоры, о его нацеленности на развитие и сохранение традиций и менталитета своего народа.

Негативную коннотацию городу придают воспоминания, связанные с обучением в городском училище – художник помнит всех учителей, которые, по его мнению, нанесли ему глубокие обиды, отчасти связанные с его невысокими успехами в освоении программы обучения [5].

В автобиографии «Из моей жизни» М.С. Сарьян подробно описывает несколько эпизодов, связанных с его переездом из родного степного хутора вблизи реки Самбек в город Нор-Нахичевань. В описании приведены географические данные, которые оказали влияние на его восприятие дальнего пути, проведенного в запряженной лошадьми телеге. Как следует из эмоционально окрашенных строк, посвященных природе донского края. По прошествии многих лет эти впечатления не изгладились в памяти, сохранили свою остроту и свежесть.

Если отвлечься от эмоциональной составляющей этого повествования и проанализировать данный фрагмент текста с позиций географии, можно обнаружить много интересных и неожиданных моментов. Так, сложные, преимущественно негативные оценки учителей, работавших в городским училище, в котором учился Мартирос Сарьян, определили особенности его восприятия мира, которые отражены в географическом знании на остаточном уровне. В воспоминаниях, написанных через много лет после переезда в Ростов, содержатся фактические ошибки – армянские села Чалтырь и Крым названы «придонскими» селами, которыми они никогда не являлись; по маршруту следования нет (и не может быть в степном крае) упоминаемых М. Сарьяном гор, горных перевалов и горных ущелий; река

Темерник, с кручи которой якобы были видны Ростов и Нор-Нахичевань, является исключительно равнинной рекой, имеющей обширную речную долину и протекающей на протяжении 18 километров по городу Ростову-на-Дону до впадения в реку Дон. Перепадов рельефа на всем протяжении следования Мартироса Сарьяна в город Ростов не наблюдается. В этом описании наличествуют фрагменты его детских фантазий, связанных с рассказами родителей о красотах горной Армении, которые навсегда запечатлены в бессознательном слое психики художника.

Слабые знания в области географии, полученные в училище, являются причиной фактических ошибок, которые нашли отражение на поздних полотнах Мартироса Сарьяна [6]. Можно предположить, что негативное отношение учителя географии по фамилии Мирошкин к ученику Мартиросу Сарьяну послужило психологическим барьером, определившим в дальнейшем полное отсутствие стремления будущего художника обращаться к уточнению и/или анализу географической тематики.

Впечатления детства в определенной степени определили эмоциональную оценку факторов природы, оказавших положительное влияние на Мартироса Сарьяна.

Красоту природы М.С. Сарьян называет фактором, оказывающим на ребенка огромное влияние и вводящим его как в сферу природы, так и труда. Будучи сыном крестьянина, трудолюбиво обрабатывающего землю, Мартирос Сарьян не проводит четких различий между первозданной, нетронутой природой во всем ее великолепии, и природой, преобразованной усилиями человека. Более того, он считает благородным делом обрабатывать землю и пользоваться ее дарами, что с достаточной ясность выражено не только в тексте воспоминаний о детстве, но и в его ярких живописных картинах, в которых отражаются элементы живой и уже не живой природы (пейзажи, натюрморты).

Мир животных представлен в первой главе автобиографической повести весьма широко. В воспоминаниях детства фигурируют две группы животных – дикие и домашние. С дикими животными связаны преимущественно негативные эмоции – это неоднократно упоминаемые волки, которых всегда боялись жители степи, а также змеи, мыши, ящерицы, суслики, совы. Из числа не одомашненных животных восторг ребенка вызывали только бабочки.

Самый большой эмоциональный отклик в детстве вызвали собаки. Они всегда характеризуются как исключительно смышленые, преданные и полезные животные. Уже в преклонном возрасте М.С. Сарьян помнил по имени сторожевого пса Полкана, который охранял их дом и скот от волков. Собака-овчарка всегда сопровождала пастухов (даный тип собак описан на примере ее дружбы с пастухом Тимошкой). Анализ тематических картин Мартироса Сарьяна позволил установить, что в его творчестве 13 картин посвящены собакам. Собаки, являясь символом ума, преданности, верности, бескорыстного служения человеку, на картинах М.С. Сарьяна всегда сопровождают стада и пастухов, органично вписаны в городские пейзажи, вызывая исключительно положительные эмоции зрителя. В фокусе внимания М.С. Сарьяна долгие годы находились и другие представители отряда псовых – гиены, волки, лисы. Их изображения излучают симпатию художника к уму и умению выжить представителей данного вида.

Сложные межэтнические, этнокультурные и межконфессиональные отношения, характерные для Юга России начала XX века, не обошли стороной личный опыт профессионального становления Мартироса Сарьяна. После окончания городского училища в 1885 году были отмечены его первые успехи в рисовании, что побудило его родных отправить юного Мартироса в Москву. Обучение в Москве проходило в соответствии с классической формой организации образовательного процесса, согласно которой летом студенты должны были выезжать на пленэр. Мартирос Сарьян в своем автобиографическом нарративе «Мой путь» [1] с легким юмором рассказывает о том, как он со своим другом Амаяком Арцатпяном в 1897 году выезжал на этюды в казачью станицу Каменскую, расположенную на левом берегу Северского Донца. Молодые художники столкнулись с непримиримой враждебностью местного казачьего населения. Она исходила из непонимания такого вида деятельности, как рисование, и подозрительностью к людям с восточной внешностью. Молодые художники впервые столкнулись с проявлением агрессии, бескультурья и подозрительности со стороны вооруженных саблями казаков. Участие в пленэре на живописном берегу реки едва не стоило им жизни и завершилось благополучно только благодаря вмешательству полиции и наличию сопроводительных документов. «Этот трагикомический случай, имевший неприятный финал, отравил наше этюдное лето» – вспоминал М. Сарьян [1, с. 32]. Поэтому рисунки «Станица Каменская» и «Баржи на реке Донец» (1897), сделанные во время недели на пленэре, имели для становления личности художника особую значимость, заставив его проявить мужество и продолжить работу над этюдами в условиях неприязненного отношения местного казачьего населения. Участие в выполнении летнего задания, полученного в училище, открыло М. Сарьяну новую, ранее не известную грань враждебности к искусству и его носителям, не обладающим славянской внешностью, со стороны агрессивно настроенных, необразованных людей.

Вместе с тем, было бы неправильным утверждать, что пребывание в русских станицах сопровождалось исключительно негативными эмоциями. Так, поездки в русские населенный пункт Ставрино оставило исключительно позитивные впечатления, вдохновив художника на создание оригинальных произведений «Обрыв в Ставрино» (1908) и «Вечер в Ставрино» (1909), обращенных к природе русского Юга. Позиция «вне критерия» включает название работы, содержащее географическое название единственного русского города, расположенного в средней России и упоминаемого в названии работы М. Сарьяна – Тамбова, зарисовка лица жительницы которого выполнена им.

Как показано на гистограмме, в творчестве М. Сарьяна до отъезда в Армению наблюдается активизация его внимания к изображению природы и элементов культуры и социальной жизни в армянском селе Чалтырь. Впервые художник обращается к данной тематике в 1906 г. в своей работе «Зима в Чалтыре». Чалтырь интересен художнику как своеобразное средоточие элементов национальной сельской культуры («Верблюд. Чалтырь, 1921; «Армянская пекарня в селе Чалтырь», 1921) и ее носителей «Работницы из села Чалтырь», 1918). Единственным художественным произведением, имеющим отношение к Ростову-на-Дону как к городу, в

котором жил и работал М. Сарьян до отъезда в Ереван в 1921 году, является эскиз театрального занавеса для несостоявшейся театральной постановки.

В целом, тематика художественных произведений Мартироса Сарьяна свидетельствует о его глубинной внутренней сопричастности к жизни армянского народа, волей судьбы оказавшегося на чужбине, и к природе, на фоне которой проходила жизнь этнофоров.

Второй этап исследования посвящен анализу эмпирического массива изобразительных и письменных документов, характеризующих творчество М. Сарьяна в контексте его объективации в рамках критерия «Восток». Результаты контент-аналитического исследования данной тематики показали, что количество художественных работ, посвященных восточной тематике (включающей изображения и описания стран передней Азии), существенно отличается от количества работ, в названии которых содержатся наименования географических объектов, расположенных в России. Это вполне соответствует утверждению самого М. Сарьяна: «Меня особенно привлекал Восток», который придавал ему «смелость в упорных исканиях нового его художественного осмысления» [1, с. 94]. Художник уделил большое внимание Константинополю (Стамбулу), запечатлев яркие образы его обитателей (как людей, так и животных), а также неповторимые, пронизанные солнцем городские пейзажи и южные дары природы – цветы и фрукты. Об искренней погруженности в природу и культуру Востока свидетельствует тот факт, что именно к периоду путешествий в Армению, Персию, Грузию, Азербайджан, Египет относятся глубокие размышления М. Сарьяна об искусстве, его роли в жизни народов. «С детства, как говорится, с молоком матери, я впитывал в себя Восток, Юг, все особенности армянского искусства, всегда и всячески стремился передать это на холсте и на бумаге» [1, с. 125]. М. Сарьян впервые рефлексирует свое отношение к искусству, выделяя его особенности в контексте истории культуры восточных и южных народов.

Сравнение интенсивности обращения М. Сарьяна к тематике, маркируемой географическими названиями, свидетельствует о явном предпочтении изображения сюжетов ориенталистской направленности. Это в полной мере относится как к периоду обучения в Московском училище живописи, ваяния и зодчества, так и к периоду после его окончания.

Помимо предпочтений, отраженных в количественном измерении, можно определить смысловой вектор профессиональных интенций художника. Анализ содержания глав автобиографического нарратива, посвященных периоду жизни до переезда в Армению, позволяет выделить несколько тематических линий – отношение к природе, людям, искусству. Обращает на себя внимание характер рассуждений художника по вопросам, связанным с национальным искусством. Так, при описании периода своего обучения в Москве в контексте влияния на него русской художественной культуры, М. Сарьян подробно анализирует художественный потенциал русских художников, преподававших живопись, их творческую манеру и личностные качества.

Как следует из воспоминаний М. Сарьяна, российская художественная школа имела превосходные живописные традиции и отличалась разнообразием тематики. Признавая высокий уровень исполнительского мастерства преподавателей В.А. Серова, К.А. Коровина, И.И. Левитана,

В.М. Васнецова, но не всегда соглашаясь с их методикой обучения и оценочными суждениями относительно уровня исполнительского мастерства студентов, которые иногда были весьма критическими, М. Сарьян четко выражает свою задачу как студента. Она заключалась в полном, принципиальном отказе от «подражания тому или иному, пусть даже очень значительному художнику. Я стремился овладеть графической и живописной техникой, научиться писать и рисовать» [1, с. 39]. Кроме того, обучаясь в художественном училище, расположеннном в центре русской культуры, в Москве, М. Сарьян не испытал желания отразить на бумаге или полотне ее самобытный архитектурный облик. По его версии, В.М. Васнецов, «не вдохновлял студентов, так же, как, по-моему, не вдохновляли их и его московские надуманные исторические и былинные пейзажи» [1, с. 60]. Стремясь постигнуть историческую и психологическую сущность трудящегося человека, Мартирос Сарьян избирает для эскизов своей утраченной ныне картины «Земледелец» своего земляка, уроженца Новой Нахичевани революционера-демократа Микаэла Налбандяна, который, будучи философом и писателем, никогда не был непосредственно причастен к крестьянскому труду.

Иную направленность имеют смысловые интенции, выраженные художником при анализе своих впечатлений от пребывания в странах Востока и знакомства с произведениями восточного искусства в виде архитектурных, исторических и живописных памятников. М. Сарьян трактует их качественное своеобразие в контексте тенденций исторического и культурного развития народов Востока, восхищается всем увиденным и определяет артефакты ближневосточного искусства как образцы для подражания. Его высказывания не содержат никаких негативных оценок или сомнений в ценности культурного наследия стран Востока, права художника отражать свои впечатления в любой форме и творческой манере. В контексте оценки восточного культурного наследия он впервые рефлексирует свою художественную деятельность, обращаясь, в том числе, к критическим высказываниям русских аналитиков и критиков, упрекавших его в примитивизме, схематизме и использовании нетрадиционной (по сути, несовершенной с позиции классической живописи) техники рисования. В режиме внутреннего диалога с другими представителями культуры и искусства он формулирует свое творческое кредо, критически оценивает свой путь в искусстве и свои творческие перспективы.

Выводы

Проведенное исследование показало, что анализ географических коннотаций, вынесенных авторами в наименование своих произведений, позволяет получить более объективную картину этноидентификации. Как следует из количественного представления эмпирических данных, характеризующих внутренние интенции Мартироса Сарьяна относительно культуры и природы Российского Юга и аналогичных позиций в странах Переднего Востока, в мировосприятии Мартироса Сарьяна превалировало стремление к познанию и отражению позиций восточного мировоззрения через художественное творчество и автобиографический нарратив. Рассмотрение комплекса художественных произведений, формально относящихся к российскому географическому ареалу, показало, что в них представлено минимальное число работ, отражающих русские нацио-

нальные сюжеты и мотивы. В названиях превалируют названия армянских и кавказских населенных пунктов. Доля картин рисунков и эскизов, посвященных Ближнему Востоку, превалирует. Анализ содержания текста автобиографического нарратива М. Сарьяна позволяет предположить, что место рождения, положительные впечатления детства и юности, связанные с общением с гражданами длительное пребывание в российской столице, знакомство с великими носителями русской художественной культуры, работа по созданию Армянского Краевого музея не определяют глубинного стремления к изменению или снижению уровня представленности этнического самосознания. Это объясняет глубинное стремление Мартироса Сарьяна переехать в Армению, жить и работать в этой Советской Республике на благо армянского народа. Оно осуществилось в 1921 году по его инициативе после просьбы организовать переход в Армению к своему земляку, уроженцу Нор-Нахичевани, революционному деятелю Александру Мясникяну. Травмы детства и юности, связанные с обучением, отношением педагогов к самобытному художественному творчеству, сохранились как доминирующие предикторы, определившие жизненный путь и направленность творчества.

Литература

1. Сарьян М. С. Из моей жизни. – М: Искусство, 1990.
2. Дрампян Р.Г. Мартирос Сергеевич Сарьян. – М.: Искусство, 1960.
3. Михайлов А.И. М.С. Сарьян. – М.: Советский художник, 1958.
4. Вагаршян Л.В. Встречи с Сарьяном. М.: Всесоюзное бюро пропаганды киноискусства. – 1984.
5. Федотова О.Д. Роль педагога в становлении духовного опыта личности в годы детства и ученичества: ретроспективное исследование // Мир науки. – 2017. – № 6. – С. 92 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/41PSMN617.pdf>
6. Meskhi B., Fedotova O. Figurative and conceptual projection of school knowledge in the creative works of Martiros Saryan: a retrospective insight // J. Ponte – Apr 2019 – Volume 75 – Issue 4. doi: 10.21506/j.ponte.2019.4.9

С.Н. Федорова

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ МАРИЙСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В последние годы в обществе все большее внимание уделяется вопросам развития творческих способностей детей. Это связано с тем, что в век системных изменений от человека требуется устойчивая способность адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию, а без творческого начала, как созидающего, так и исполнительского, здесь не обойтись. Только творчески мыслящий человек способен быстро находить ответы на сложные социально-экономические вопросы, гибко реагировать на происходящие события, конструктивно взаимодействовать со своим окружением. Следовательно, современное общество должно решать задачи развития творческого потенциала детей. Об этом говорится и в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, где в качестве одной из основных задач обозначено направление популяризации среди детей и молодежи творческой деятельности.

Проблема развития творческого потенциала личности рассматривалась многими исследователями. С точки зрения Дж. Гилфорда творческий потенциал есть «совокупность способностей и других черт, которые содействуют успешному мышлению» [1, с. 33].

М.А. Копосова рассматривает творческий потенциал как свойство личности, характеризующее ее возможности к творческой самореализации. Как систему личностных способностей, позволяющую применять разнообразные приёмы действий в соответствии с новыми условиями, характеризует творческий потенциал В.Г. Рыцака [2, с. 30].

Нами творческий потенциал определяется как совокупность генетических предпосылок, определяющих успешное развитие личностных характеристик (способностей, свойств, качеств, компетенций), позволяющих человеку создавать новый оригинальный продукт, креативно, неординарно решать поставленные задачи; это проявление его уникальности и неповторимости, заложенной природой. Творческий потенциал заложен в каждом из нас, но не у всех он раскрывается в течение жизни. Для этого необходимы определенные условия:

– соответствующее окружение – больше шансов раскрыться творческому началу, если ребенка с детства окружают неординарные, творческие личности (например, артистическая, научная, культурная среда);

– материально-технические условия – если в ребенке заложены музыкальные способности, а семья не может приобрести фортепиано, то вряд ли ему суждено стать Чайковским;

– педагогическое сопровождение – очень важно, чтобы на всех ступенях образования (детский сад, школа, вуз) с подрастающей личностью работали внимательные и творческие педагоги, уважающие личность ребенка, способные распознавать и поддерживать первые проявления творчества и подавать образец творческого поведения и креатива.

Важно, чтобы педагоги умело пользовались наработками отечественной и зарубежной педагогики, в том числе и народной педагогики, по развитию творческого потенциала ребенка.

Рассмотрим возможности марийской народной педагогики в этом направлении.

Первый источник пробуждения творческого начала в ребенке – колыбельная песня. Марийская колыбельная песня отличается своей импровизационностью, обилием присутствующих в тексте персонажей, оригинальными средствами художественного изображения:

О-о-о-о, О-о-о-о,
Изи чинче папалта, Спит серебряненький мой.
Куку, щўшпык, чанта, ѡрш, Кукушка, соловей, галка, снегирь,
Пўрткайык, киса, тумна иге, Воробей, синица, совёнок,
Маска иге папалта, Медвежонок мой уснул,
Кизажат, чапажат папа. Ручки, ноженьки все спят,
О-о-о-о. О-о-о-о [3].

Колыбельную песню можно использовать как во время режимных моментов с дошкольниками (сон), так и во время занятий, игр, организации самостоятельной деятельности детей.

Следующим средством развития творческого потенциала детей является игра. В работе с современными дошкольниками можно использовать сюжетно-ролевые, хороводные, дидактические, подвижные игры марийского народа.

Например, дидактическая игра для ознакомления с декоративно-прикладным творчеством народа мари «Обведи и раскрась».

Дидактическая задача: продолжать знакомить детей с марийским орнаментом, учить расписывать силуэт; развивать мелкую моторику рук, творческие способности.

Материал: бумажные силуэты, краски, кисти.

Игровое действие: предлагаем детям превратиться в художников и обыгываем обведение сухой кистью элементов марийского национального орнамента, расписывания силуэтов на листе бумаги.

Или сюжетно-ролевая игра «В гостях у Айвики»

Задачи: развивать творческие способности, интерес к истории и культуре марийского народа, воспитывать уважение к национальным традициям.

Материал: кукла в марийском национальном костюме, вышитые полотенца, изображения национальных блюд.

Воспитатель: Ребята, сегодня мы с вами отправимся в гости и сделаем несколько остановок. На чем поедем?

Дети: На автобусе.

Давайте споем в дороге марийскую народную песню.

Воспитатель: Вот мы и приехали. В этом доме живет наша подружка Айвика. Сходим к ней в гости.

Айвика: Здравствуйте, ребяташки. Проходите в дом.

У народа мари, кто бы ни приходил к ним в дом, был самым дорогим и почитаемым гостем. Ему самый лучший кусок, самая лучшая еда, лучшее место в доме. А это национальное марийское блюдо – кыстыви – блины с кашей. Оладьи – койма, пышные блины – мелко уложенные в стопку, горкой. Пушто – размешанное в молоке толокно.

Марийцы – искусные умельцы в приготовлении всевозможных напитков – это заквашенный березовый сок, сок репы, свеклы. Готовили отвары и настои из трав, ягод. Угощайтесь, гости дорогие.

Воспитатель: Приглашаем всех вас отведать угощения марийского народа. Милости просим к столу.

Айвика: Ну а теперь приглашаю всех на марийский танец.

(Звучит национальная музыка, дети танцуют марийский танец)

Позднее дети приобщались к национальному ремеслу: девочкам учили вышивать красивые сложные узоры, орнаментально украшать национальную одежду, мальчиков учили «мужской вышивке» – резьбе по дереву и изготовлению соответствующих эстетическим требованиям предметов обрядовой, праздничной и бытовой утвари.

Синкетической формой развития творческих способностей детей являлись национальные праздники («Конга Пайрем», «Семык», «Уярня», «Шорыкйол» и др.), которые «поражали яркими цветами одежды, пением задушевных песен, исполнением искрящихся танцев, дивным звучанием национальных музыкальных инструментов. Обязательным требованием являлось и владение игрой на музыкальных инструментах. Девушка должна была уметь играть на гусях (*кусле*), ведь недаром горные марийцы говорили: «Плоха та девушка, что не умеет играть на гусях». А мальчики обучались игре на волынке (*шувыр*), барабане (*тумыр*), свирели (*шиалтыши*). Все национальные праздники, семейные торжества сопровождались игрой на музыкальных инструментах» [5, с 38].

Все эти средства с большой продуктивностью используются в дошкольных образовательных организациях республики для развития творческого потенциала детей.

Так, в МБДОУ «Детский сад №29 «Ший онгыр» («Серебряный колокольчик») г. Йошкар-Олы» был создан музей истории и быта, включающий разделы: «Домашняя утварь и предметы быта», «Марийская вышивка», «Марийский народный костюм», «Экспозиция деревенская изба». В каждой из групповых комнат функционировал уголок национальной культуры, в содержание которого входили куклы в национальных костюмах (если в младших группах это одна кукла, то в последующем появляются две и более куклы, одетые в марийские костюмы разных районов республики, а также костюмы близлежащих регионов); предметы декоративно-прикладного искусства (начиная от простой деревянной матрешки до предметов быта, сувениров из бересты, соломы, вышивки); художественная литература на русском и марийском языках; государственная символика (в старших дошкольных группах), дидактические игры.

На базе ДОУ организована работа кружка «Йуксо», целью которого было развитие творческого потенциала детей за счет приобщения их к марийской музыкальной культуре, укрепление чувства национальной принадлежности, формирование национальной духовности. Танцевальный кружок «Шонанпыл» («Радуга») для детей старшей группы способствовал приобщению детей к марийскому танцевальному искусству, расширению знаний о марийских танцах, формированию основных танцевальных движений, Кружок марийского творчества «Ший онгыр» («Серебряный колокольчик»), созданный для детей средней группы, знакомил детей с марийской музыкальной культурой, способствовал развитию у них музыкальных способностей (музыкального слуха, музыкальной памяти, чувства ритма). Кружок вышивания «Юзо име» («Волшебная иголочка»), созданный для детей подготовительной к школе группы, воспитывал интерес, любовь и уважение к национальной вышивке, умение вышивать

узоры простыми швами. В подготовительной к школе группе был создан национальный уголок, где представлен наглядный материал с изображением символики республики, подобраны различные марийские сказки, пословицы и поговорки» [4, с. 42-44].

В МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 80 «Ужара» г. Йошкар-Ола работу со средними, старшими и подготовительными группами проводят в рамках дополнительного образования во вторую половину дня, используя следующие формы:

- организованная образовательная деятельность (комплексная, играя, интегрированная);
- экскурсии (музей истории г. Йошкар-Олы, Национальный музей РМЭ им. Т.Евсеева, ботанический сад, зоологический музей МарГУ, медведевский конноспортивный комплекс и др.);
- развлечения, праздники;
- конкурсы, викторины, выставки детских работ.

В годовом плане ДОУ ежегодно планируется ряд мероприятий, направленных на формирование у детей бережных чувств к Родине, любви к ней, гордости за свою малую родину: развлечение «С Днем Рождения, Республика Марий Эл», неделя марийского творчества, участие на городской марийской елке, участие в конкурсе «Пеледше тукым» и др. Кроме того, в детском саду ведется драматический кружок «Кечайол», в рамках которого воспитанники учатся театрализации на марийском языке. На территории дошкольного учреждения оформлен этнографический уголок, а также ежемесячно выходит газета «Утренняя заря».

В МДОУ «Кожласолинский детский сад «Геремок» для реализации основной общеобразовательной программы с этнокультурной направленностью создана предметно-развивающая среда. В детском саду оборудована комната марийского национального быта, где организуется знакомство детей с историей и бытом марийского народа, проводятся индивидуальные занятия с детьми. Развивающая предметная среда МБДОУ обеспечивает условия для развития творческого потенциала дошкольника. Развивающая среда сочетает в себе традиционные и новые компоненты, обеспечивает преемственность детского сада и семьи. Она включает ряд базисных аспектов, необходимых для полноценного физического социального, познавательного и эстетического развития детей.

В детском саду имеется богатый иллюстративный и познавательный материал, выполненный работниками детского сада. Проводятся занятия по ознакомлению с различными видами народного творчества, видами национального искусства, знакомят детей с марийскими писателями и поэтами, воспитывая чувство уважения и гордости к своей республике. В работе с детьми используются народные игры, развлечения, праздники, традиции. При планировании работы учитывается постепенность усложнения краеведческого материала, соблюдается принцип: от простого к сложному, от близкого к далекому. Для работы с детьми подобрана необходимая художественная литература (сказки, загадки, сборники стихов), журналы, книги и картины, рассказывающие о жизни марийского народа, научно-публицистическая литература, имеются иллюстрации с изображением растений и животных, пейзажей марийской природы, сборники музыкальных произведений на марийскую тематику.

«В МБДОУ «Медведевский детский сад №4 Ромашка» большое внимание уделяется развитию у воспитанников интереса к культуре народа мари, создан мини-музей быта, где находятся старинные изделия из дерева. Используя марийский фольклор, произведения писателей, поэтов, картины художников, знакомят детей с историей и культурой народа мари.

Большое внимание уделяется театрализованной и вокальной деятельности, что побуждает детей к творчеству. В детском саду активно функционирует театральный кружок «В гостях у сказки». Цель работы кружка – развить интерес к культуре марийского народа в театрализованной деятельности посредством ознакомления с марийским фольклором: сказками, легендами, преданиями. Задачи театрализованного кружка: продолжить воспитывать у детей желание познавать культуру своего народа, познакомить детей с марийским фольклором, учить детей петь, исполнять танцевальные движения луговых мари.

Педагогический коллектив МБДОУ «Детский сад № 3 «Сказка» д. Савино» ведет работу по основной образовательной программе МБДОУ. Обучение детей ведется на русском языке. В детском саду постоянно ведется работа с детьми с использованием краеведческого материала: беседы, рассматривание иллюстраций, альбомов, буклетов; проведение дидактических игр («Гербы районов и городов РМЭ», «Узнай улицу города Йошкар-Олы», «Памятники города»), использование марийских загадок, пословиц, чтение марийских и русских народных сказок. Дети знакомятся с Гимном, флагом и гербом РМЭ. Во всех группах оборудованы национальные уголки, в которых имеются наборы открыток с видами Йошкар-Олы, куклы в марийских костюмах, альбомы и наборы картинок («Народные костюмы», «Марий Эл», «Йошкар-Ола – красный город»). В музикальном зале детского сада оборудован мини-музей народного быта, в котором представлены предметы: кровать в убранстве (подзоры с вышивкой, постельные принадлежности, полотенца, шторы), стол с посудой, печь, кухонная утварь (чугунки, кринки, решето, ухват, сковородник), савовар, утюг и др. В подготовительной группе ведется дополнительная работа по краеведению в рамках организации кружка «Юные туристы». Занятия проходят еженедельно и предполагают фронтальную организацию детей при проведении экскурсий, целевых прогулок и тематических занятий на свежем воздухе. Проведена экскурсия в этнографический музей Савинского дома-интерната (знакомство с народным творчеством, бытом, костюмами; пробное выполнение работы на ткацком станке). Планируются и другие экскурсии:

- в музей заповедника «Большая Кокшага»;
- в музей истории города Йошкар-Олы;
- по городу Йошкар-Ола (исторический центр, набережная, спортивные комплексы).

Ежегодно в детском саду проходит праздник «Край, в котором мы живем», приуроченный к годовщине организации Республики Марий Эл (4 ноября). В ходе праздника используется марийская народная и современная музыка, национальные костюмы, дети исполняют марийские танцы и песни. На музыкальных занятиях дети слушают марийские мелодии (плясовые – Торъяльская, Оршанская, Сернурская, Горномарийская

и др.) В детском саду подобрана фонотека марийской народной музыки и музыка марийских композиторов.

Разработанная программа предусматривает в работе с детьми дошкольного возраста постепенное изучение краеведческого материала по 4 блокам. Каждому блоку соответствует определенное содержание, которое составлено с учетом возраста, основано на личностно – ориентированном подходе.

Например, блок 3 «Быт и традиции» направлен на ознакомление детей дошкольного возраста с народом мари, его бытом, традициями. Содержание данного блока предусматривает в доступной для детей дошкольного возраста форме, формировать представления о жизни людей в далеком прошлом и настоящем, об особенностях бытовых условий, предметов обихода, одежды, игрушек прошлого и настоящего века. Данный блок включает в себя такие занятия, как:

- украсим салфетку марийским орнаментом (учить составлять декоративную аппликацию на основе марийского орнамента);
- марийские народные игры (познакомить с народными играми; развивать творческие способности);
- день национального героя. Беседа о марийских богатырях (чтение сказки «Чоткар-патыр»).

– марийская национальная одежда (расширить и углубить знания детей о национальной одежде, познакомить со старинным национальным костюмом, его составными элементами, украшениями);

– девочка в марийском платье (продолжать учить составлять декоративную аппликацию на основе марийского орнамента).

Современным средством развития творческого потенциала детей на основе ознакомления с традициями народа мари является виртуальное пространство. Представим в виде таблицы пример разработанного нами перспективного плана работы по ознакомлению детей старшей группы с традициями народа мари средствами виртуального пространства.

Таблица 1
Перспективный план работы по ознакомлению детей старшей группы
с традициями народа мари средствами виртуального пространства

Дата	Тема мероприятия	Задачи по ознакомлению детей с традициями народа мари	Средства виртуального пространства
1	2	3	4
1 неделя ноября	Занятие «Национальные традиции марийского народа»	Познакомить детей с марийскими национальными традициями	Электронный ресурс: «Национальный хоровод. Марийцы. Культура, традиции, обычаи»
2 неделя ноября	Занятие «Ятас кучымаш – Гусиный праздник»	Познакомить детей с особенностями проведения праздника Ятас кучымаш	Электронный ресурс: «Новости Уфы и Республики Башкортостан:GTRK.RU»

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
3 неделя ноября	Занятие «Обряды народа мари»	Познакомить детей с особенностями проведения обряда вызывания дождя у народа мари	Электронный ресурс: «MariUver Страница, посвященная марийцам, Республике Марий Эл, финно-угорским народам»
1 неделя декабря	Занятие «Священные рощи марийцев – Кусото»	Познакомить детей с традицией проведения обрядов в священных рощах народа мари	Электронный ресурс: «История, обычаи, обряды и верования народа мари»
2 неделя декабря	Виртуальная выставка «Традиционные ремесла»	Познакомить детей с особенностями традиционного ремесла народа мари	Электронный ресурс: «Виртуальная информационная программа «Народы Среднего Урала: марийцы»
3 неделя января	Занятие-игра «Как играли наши предки»	Познакомить детей с особенностями детских развлечений	Электронный ресурс: «История, обычаи, обряды и верования народа мари»
4 неделя января	Беседа «Семейные традиции народа мари»	Познакомить детей с семейными традициями народа мари	Электронный ресурс: «История, обычаи, обряды и верования народа мари»
2 неделя февраля	Занятие «Особенности приобщения к труду. Женское рукоделие»	Познакомить со спецификой приобщения детей к труду марийского народа	Электронный ресурс: «Муниципальное учреждение «Козьмодемьянский культурно-исторический музейный комплекс»
3 неделя февраля	Занятие «Традиции и история пчеловодства у марийцев»	Познакомить детей с традиционным занятием народа мари – пчеловодством	Электронный ресурс: «Команда Кочующие. Традиции и история пчеловодства у марийцев»
1 неделя марта	Занятие «Марийские национальные музыкальные инструменты в религиозных обрядах и ритуалах»	Познакомить с особенностями использования национальных музыкальных инструментов в религиозных праздниках, в быту	Электронный ресурс: «Команда Кочующие. Марий Эл. Марийская волынка – Шувыр»
3 неделя марта	Занятие «Как играли наши предки»	Познакомить детей с марийской игрой «Волк и ягненок»	Электронный ресурс: «История, обычаи, обряды и верования народа мари»

Окончание таблицы 1

1	2	3	4
1 неделя апреля	Виртуальная выставка «Звон праздника»	Познакомить детей с особенностями празднования масленицы	Электронный ресурс: «Национальный музей РМЭ имени Тимофея Евсеева»
2 неделя апреля	Виртуальная выставка «Праздник Кугече»	Познакомить детей с празднованием Кугече	Электронный ресурс: «Национальный музей РМЭ имени Тимофея Евсеева»
3 неделя апреля	Детские забавы	Познакомить детей с традицией игры «Биляша»	Электронный ресурс: «История, обычаи, обряды и верования народа мари»

Проанализируем некоторые из мероприятий, использованных нами для ознакомления детей старшего дошкольного возраста с традициями народа мари средствами виртуального пространства. Например, на занятии по ознакомлению детей с национальными традициями мордовского народа мы использовали фрагмент видеоролика с электронного ресурса: «Национальный хоровод. Мордвы. Культура, традиции, обычаи».

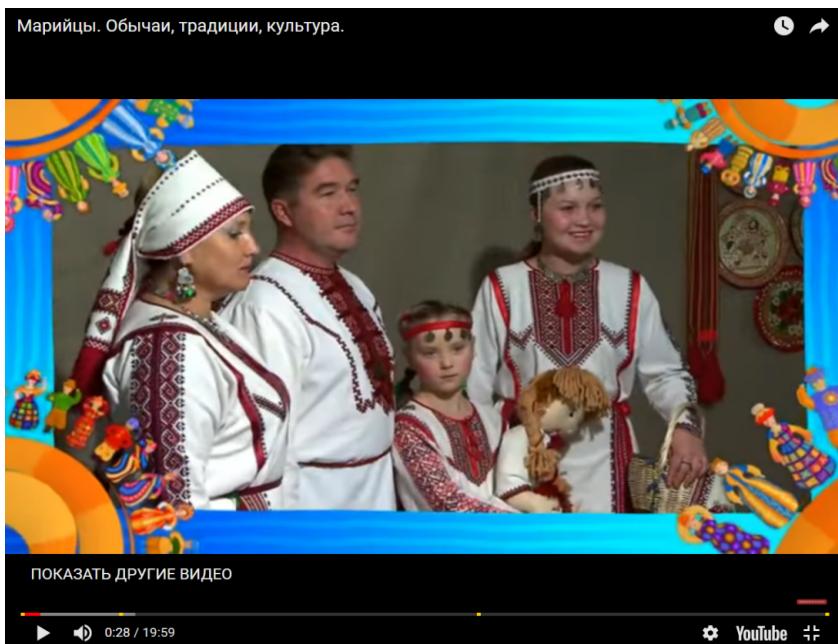


Рисунок 1. Скриншот с сайта «Национальный хоровод. Мордвы. Культура, традиции, обычаи»

Занятие длилось 20 минут. Перед просмотром видеоролика была проведена короткая вступительная беседа, для привлечения внимания детей к основной ее идеи. В ходе беседы детям были заданы вопросы (как вы думаете, какой народ показан на данном видеоролике? назовите основные особенности народного костюма и т.д.), ответы на которые предлагалось найти в видеоролике. Также после просмотра детьми были выделены наиболее значимые по содержанию и воспитательному воздействию фрагменты.

На занятии по ознакомлению с проведением праздника «Ятас кучымаш – Гусиный праздник» мы использовали сайт «Новости Уфы и Республики Башкортостан: GTRK.RU». Детям было предложено посмотреть видеоматериал об этом празднике, после чего дети высказали свои идеи на счет его названия, назвали его особенности празднования, сделали выводы.



Рисунок 2. Скриншот с сайта
«Новости Уфы и Республики Башкортостан: GTRK.RU»

На занятии «Обряды народа марии» использовали сайт «MariUver|Страница, посвященная марийцам, Республике Марий Эл, финно-угорским народам». Детям предлагалось посмотреть фотографии данного сайта и определить, какой, по их мнению, изображен на фотографиях обряд. Затем следовал рассказ о данном обряде.



Рисунок 3. Скриншот с сайта «MariUver|Страница, посвященная марийцам, Республике Марий Эл, финно-угорским народам»

Комплекс мероприятий, направленный на ознакомление детей с традициями народа мари включал в себя и посещение виртуальных выставок. Одной из самых интересных стала для детей виртуальная выставка «Праздник Кугече». Мы использовали электронный ресурс: «Национальный музей РМЭ имени Тимофея Евсеева».



Рисунок 4. Скриншот с сайта «Национальный музей РМЭ имени Тимофея Евсеева»

Использование разнообразных форм ознакомления детей с национальными традициями народа мари оптимизирует процесс развития творческого потенциала дошкольников и предоставляет им возможность самовыражения в этнокультурной среде.

Литература

1. Горяева Н.А. Первые шаги в мире искусства / Н.А. Горяева. – М.: Просвещение, 1991. – 123 с.
2. Левин И.Л. Формирование творческой личности школьника на основе развития художественных интересов в классах с углубленным изучением изобразительного искусства: дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2003. – 313 с.
3. Марийские колыбельные песни [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mme-rme.ru/nkn/ispolnitelskie-iskusstva/stat5> (дата обращения: 10.01.2020).
4. Федорова С.Н. Применение этнокультурных образовательных технологий в гражданско-патриотическом воспитании: методическое пособие / С.Н. Федорова, Н.М. Кузнецова, Т.М. Гусакова [и др.]. – М.: Издательство центра современных образовательных технологий, 2016. – 160 с.
5. Федорова С.Н. Этнопедагогические воззрения марийского народа: метод. пос. – Йошкар-Ола: МарГПИ им. Н.К. Крупской, 1998. – 51 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. В статье проанализированы современные проблемы воспитания, связанные с возникновением феномена бездуховности, проявляющееся, в частности, в агрессивном невежестве, которое уничтожает духовный «код» нации и вызывают новую систему требований общества к личности. Взятый обществом курс на воспитание творчески ориентированной личности, должен опираться на воспитательный потенциал традиции народной педагогики, способствующий самореализации в жизни. Автором описаны педагогические условия воспитания творческих способностей, использование которых способствует формированию жизнеспособности у подростков

Ключевые слова: воспитание, творческие способности, жизнеспособность подростков, традиции народной педагогики

Abstract. The article analyzes modern issues of upbringing connected with the incurrence of the phenomenon of soullessness, in particular manifesting in aggressive ignorance which destroys spiritual "code" of nation and creates a new system of social requirements of a person. The focus on the development of artistic qualities of a person which society took should rely on upbringing potential of national pedagogy allowing self-realization in life. The author described pedagogic conditions of art skills development the usage of which forms vividness in adolescents.

Keywords: education, creativity, teenage vividness, national pedagogy traditions.

Актуальность исследуемой проблемы определяется значительными переменами в жизни общественном устройстве страны. Эти перемены сегодня оказывают существенное влияние на формирование ценностных, гуманистических ориентаций на личность, предопределяют цели образования социальных институтов воспитания.

В современной России важнейшим направлением государственной образовательной политики является духовно-нравственное воспитание детей и молодежи, направленное на **в развитии творческого потенциала у подростков средствами народной педагогики**. Идея **развития творческого потенциала у подростков средствами народной педагогики** должна быть выдвинута на уровень национального приоритета в общегосударственной, социальной, семейной, молодежной политике. В условиях социально-экономической неопределенности «социальный фон воспитания детей в современной России является кризисным и неблагоприятным», и именно поэтому проблема формирования жизнеспособности у подростков становится все более актуальной. Стратегический курс государства на создание в образовательных учреждениях условий для усвоения и принятия обучающимися ценностных оснований жизнеспособности подростков закреплен в Законе «Об образовании в Российской Федерации», в федеральных государственных образовательных стандартах, в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года.

В Концепции модернизации российской системы образования, Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года определена важность обновления программ обучения школьников с учетом необходимости развития творческого потенциала у подростков средствами народной педагогики. Отсюда важнейшей задачей российского образования становится разработка и внедрение стратегий и механизмов, позволяющих развивать творческий потенциал у подростков средствами народной педагогики.

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (2015) подчеркивается, что важными задачами государственной политики в области воспитания являются: создание условий для консолидации усилий социальных институтов по воспитанию подрастающего поколения, обеспечение поддержки семейного воспитания, содействие формированию ответственного отношения родителей или законных представителей к воспитанию детей[5]. В качестве приоритетной задачи РФ в сфере воспитания в названном документе определено: развитие высоконравственной личности, разделяющей традиционные российские духовные ценности, которая способна реализовать нравственный, интеллектуальный, физический потенциал в современном обществе. В этом контексте взаимодействие школы и семьи следует рассматривать как важный ресурс повышения качества духовно-нравственного воспитания взрослеющего человека, которое является составной частью образования.

Особое значение духовно-нравственное воспитание приобретает в средней школе, т.к. именно на этой ступени образования интенсивно расширяется и углубляется ценностно-смысловая сфера растущего человека, закладывается фундамент духовности и нравственности личности. Важную роль в осознанном усвоении и принятии младшими школьниками духовных и нравственных ценностей призваны играть родители, т.к. в семье ребенок получает первые уроки нравственности; здесь передаются детям культурные и моральные традиции.

Вместе с тем результаты исследований ученых-педагогов и школьная практика показывают, что многие родители не осознают значимость духовно-нравственного становления личности для дальнейшего самоопределения растущего человека, не умеют организовать работу по духовно-нравственному воспитанию своих детей. Возникает необходимость в оказании родителям систематической квалифицированной помощи в создании условий для развития творческого потенциала у подростков средствами народной педагогики на основе духовно-нравственного становления ребенка, которая возможна в рамках взаимодействия школы и семьи. Важно теоретически обосновать и апробировать педагогические способы повышения качества взаимодействия школы и семьи в этом направлении воспитания.

Проблемы духовности и нравственного воспитания исследованы в трудах выдающегося педагога XIX века К.Д. Ушинского, религиозных философов второй половины XIX – первой половины XX века Н.А. Бердяева, Н.О. Лосского, В.С. Соловьева, С.Л. Франка. В советской педагогической науке большой вклад в разработку теоретических аспектов нравственного воспитания внесли Н.И. Болдырев, Н.К. Гончаров, И.А. Каиров, А.С. Макаренко, И.С. Марьенко, В.А. Сухомлинский, И.Ф. Харламов и др.

Российские ученые-педагоги Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, Б.Т. Лихачев, Н.Б. Ромаева, Е.Н. Шиянов, Е.А. Ямбург обос-

новали значимость решения задач нравственного воспитания в рамках гуманистической парадигмы образования. Глубоко и многоаспектно исследованы вопросы взаимосвязи духовного и нравственного воспитания в работах Т.И. Власовой, А.Я. Данилюка, Д.А. Бежевца, А.М. Кондакова, И.А. Колесниковой, И.В. Метлика, Н.Д. Никандрова, Т.И. Петраковой, О.М. Потаповской, Т.Д. Шапошниковой, Н.П. Шитяковой.

Достаточно полно представлена в педагогической теории проблема взаимодействия школы и семьи в различных видах воспитательной деятельности (Б.Ш. Алиева, Л.В. Байгородова, Е.И. Зрятнева, Т.К. Ким, О.Ю. Кожурова, Е.В. Коротаева, Е.Ю. Максименко, М.Н. Недвецкая, А.А. Овчарова, М.И. Рожков, И.Н. Пронина, Л.Л. Супрунова, И.А. Хоменко, Н.Е. Щуркова и др.). Технологии взаимодействия субъектов педагогического процесса охарактеризованы в работах А.С. Белкина, И.Н. Меняйло, А.В. Мининой, Г.К. Селевко, О.Д. Федотовой, О.А. Щекиной и др.

Пока же отечественные разработки по проблеме формирования жизнеспособности хоть и многочисленны, но эпизодичны, разрознены и мало систематизированы. Однако, несмотря на основательную представленность в российском педагогическом знании работ, посвященных вопросам духовно-нравственного воспитания и взаимодействия школы и семьи в педагогическом процессе, проблема взаимодействия школы и семьи в развитии творческого потенциала у подростков средствами народной педагогики не получила системного обоснования в педагогической науке. Имеется несколько публикаций Д.А. Бежевца, И.В. Метлика, О.М. Потаповской, в которых рассматриваются некоторые аспекты взаимодействия педагогов и родителей по этому направлению воспитательной деятельности.

На сегодняшний день «социальный фон воспитания детей в современной России является кризисным и неблагоприятным», и именно поэтому проблема развития творческого потенциала у подростков средствами народной педагогики становится все более актуальной. И как отмечает доктор педагогических наук М.П. Гурьянова: «Идея формирования творческого потенциала у подрастающего поколения должна быть выдвинута на уровень национального приоритета в общегосударственной, социальной, семейной, молодежной политике» [1]. Пока же отечественные разработки по проблеме развития творческого потенциала у подростков средствами народной педагогики хоть и многочисленны, но эпизодичны, разрознены и мало систематизированы. Поэтому мы взялись за разработку и изучение проблемы Взаимодействие семьи и школы в развитии творческого потенциала у подростков средствами народной педагогики

Использование в воспитании традиций народов, прошедших испытание временем, позволит выработать меры противостояния чуждой нам культуре и будут способствовать развитию творческого потенциала личности через приобщение к традициям и культуре народа на основе применения современных образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе. Передача от поколения к поколению национально-исторических традиций – это и есть реализация принципа народности в современной педагогике. В условиях глобального ценностного нигилизма российское общество теряет основные средства воздействия на личность. Переосматривается роль многих социальных институтов, ранее занимавших ведущее место в процессе социализации личности (общественные орга-

низации: пионерия, комсомол и т.д.). Утеряны такие национальные институты воспитания (например, атальчество, кунацкая и др.), а современная система воспитания и образования не удовлетворяет все возрастающие требования трансформации общества.

Очень важно, чтобы государственные и общественные институты взяли курс на воспитание жизнеспособной личности, которая может самореализовываться в жизни в специфических условиях.

Актуальность проблемы обусловлена по преимуществу двумя группами факторов. Первая группа связана с ее ориентацией на исследование содержания научных фактов, среди которых, прежде всего, научный факт статуса семьи и школы как субъекта воспитания жизнеспособности человека. Именно в них создаются условия, обеспечивающие формирование жизнеспособности у детей, закладываются все базовые качества ребенка, формируются его мировоззрение, убеждения, отношение к окружающему миру, труду, другим людям и самому себе, подготовленных к успешной жизни.

Вторая группа факторов, обуславливающая актуальность проблемы, связана с противоречиями; между сложившимися новыми социально-педагогическими условиями деформирующих воспитанность учащихся и недостаточной изученностью их влияния на семью и школу и ее воспитательной деятельностью, между изменившимися условиями жизни в ситуации социальной неопределенности, нестабильности, кризиса и необходимости создания целенаправленной гуманистической системой воспитания способствующая формированию индивидуальности, смысложизненных установок у детей.

Проблемы образования усугубляются следующими пороками нашего общества: – усиливающим противостоянием между социальными группами, который приводит к разрыву между богатыми и бедными;

– низвержение прежних социальных и культурных ориентиров и идеалов, которые приводят к искажению правильных норм правил поведения. Многие проблемы современного общества появляются именно из-за агрессии и ложных ценностей. Кумиры молодежи – миллиардеры и поп-звезды. А стремление к богатству – главный смысл жизни;

– рост среди населения жестокости и равнодушия, приводящая к состоянию «пофигизма»;

– национальная и культурная нетерпимость, негативное отношение к национальным меньшинствам;

– алкоголизм, наркомания, СПИД – эти проблемы стали настоящим бичом нашего общества. Ежегодно от них погибает несколько миллионов человек. И очень грустно, что все больше среди них несовершеннолетних. По сути это еще дети, которые уже никогда не вырастут.

Поскольку этническая специфика связана с принадлежностью к определенному народу, нации, педагогические приемы и способы прежде всего ориентированы на национальное своеобразие психических качеств и свойств людей. В полигэтническом Дагестане, где мирно живут более тридцати национальностей, многие этнические идеи и мысли взаимообогащаются, взаимно дополняют друг друга. Ни один дагестанский народ не живет обособленно, их культуры взаимопроникнуты и взаимообогащены.

Введение понятия «развитие творческого потенциала личности» в педагогику объясняется насущными проблемами практики. Педагогов не

может не тревожить тот факт, что для части молодежи свойственны не характерные данному возрасту здоровый оптимизм и романтика, а склонность к асоциальному, виртуальному образу жизни. В этой связи сохранение и укрепление физического, психического, духовно-нравственного здоровья детей и подростков становится актуальнейшей проблемой гражданского общества. Поэтому использование гуманистического потенциала народной педагогики является сегодня одним из эффективных средств развития творческого потенциала у подростков средствами народной педагогики

В педагогических исследованиях жизнеспособность – это индивидуальная способность человека к самостоятельному существованию, развитию, выживанию, управлению собственными ресурсами: здоровьем, эмоциональной, когнитивной сферами в контексте социальных, культурных норм и средовых условий. «Жизнеспособность личности – это способность человека к самоопределению, самостоятельному выбору жизненного пути, жизнетьворчеству, организации собственной жизнедеятельности» [1].

Проблемы воспитания возвысились пиком проблем в связи с возникновением новой и, деструктивной для становящейся личности, катастрофической социально-педагогической ситуации: разрушение системы традиционных ценностей и традиционного механизма социализации поколений; возникновение феномена бездуховности, проявляющееся, в частности, в агрессивном невежестве, которое уничтожает духовный «код» нации; возникновение новой системы требований общества к личности, которые порождены новыми социальными реалиями; активное навязывание российскому обществу западных ценностей, один из способов попытки покорения России мирным путем; смешение акцентов в соотношении образования и воспитания, переоценка образования и ослабление позиции воспитания

Жизнеспособная личность – нравственно-волевая, духовно-развитая, физически активная, социально зрелая, психологически устойчивая личность, обладающая знаниями и способностями, необходимыми для жизни в современном обществе.

Подростковый возраст – это переходный период особенно важный для развития здоровых адаптационных способностей личности, но целый ряд таких трудностей, как употребление наркотиков и токсических веществ, насилие, эмоциональные травмы и проблемы с психическим здоровьем делают этот возраст особенно опасным. Вызывает тревогу и то, что в период между подростковым периодом и юностью уровень смертности возрастает более чем в два раза.

Следует отметить, что жизнеспособные подростки адаптируются к опасной среде, что происходит благодаря их твердой уверенности в собственных силах, навыкам преодоления трудностей и умению избегать опасных ситуаций, они способны противостоять бедам и оправляться от них. Такие подростки часто демонстрируют свою компетентность, попадая в стрессовые ситуации. Некоторые подростки могут быть жизнеспособны по отношению к одним обстоятельствам, но в то же время могут быть неустойчивы по отношению к другим, кроме того, жизнеспособность может меняться со временем и в разных условиях. Жизнеспособность подростков тесно связана с индивидуальными возможностями, тесными семейными связями и возможностью получения поддержки общества.

В наши дни в педагогической литературе все чаще встречается термин народная педагогика.

Народная педагогика – это воспитательные традиции конкретной этнической группы. Она является одной из составляющих культуры народа. Изучение народной педагогики способствует познанию сущности национальной психологии, развитию национального самопознания. Народная педагогика способствовала превращению нравственных форм в социально значимые взгляды, убеждения и качества человека.

Цель народного воспитания выражается в формировании «идеала совершенного человека», в котором объединены качества разносторонне развитой личности, готовой к полноценной жизни в обществе: жизнеспособность, трудолюбие, честность, человечность, духовность, храбрость, патриотизм. Содержание народного воспитания составляют разнообразные отношения, которые во многом определяют результаты социализации личности. Субъекты воспитания включают ребенка в разнообразные отношения, что формирует его взгляды, ценностные ориентации, мировоззрение, мотивы поведения и деятельности. Методы народного воспитания – это исторически сложившиеся способы воздействия народных воспитателей с целью выработки требуемых качеств, знаний и умений совершенной личности. Выделяются следующие методы воспитания в народной педагогике: методы воспитания словом, делом, религией, искусством, традициями, игрой, общественным мнением. Одна из основных задач педагогов – способствовать формированию духовно – нравственной личности на основе культурных традиций многонационального народа. Уроки родного языка и литературы хранят в себе неограниченные возможности воспитания ребенка и погружения в мир родной культуры, в реализации духовно-нравственного воспитания.

Своим содержанием они способны активно влиять на личность ребенка, его чувства, сознание, волю. Эти уроки оказывают большое воспитательное воздействие на школьника, формирует его личность.

Основу народной педагогики составляют духовная культура, народные обычаи, традиции, социально -этические нормы. В педагогической мудрости народа наблюдается достаточно четкая дифференциация форм воспитания:

- пословицы – для социально-этического воспитания;
- загадки – для умственного воспитания;
- песни – для эстетического, патриотического воспитания.

Этнопедагогика – это обобщенное понятие, означающее сравнительный анализ воспитательных традиций различных народов. Золотое правило народной педагогики звучит так: «Без памяти исторической – нет традиций, без традиций – нет культуры, без культуры – нет воспитания, без воспитания – нет духовности, без духовности – нет личности, без личности – нет народа, как исторической общности»[2]. Мы рассматриваем этнопедагогику как теоретико-методологическую базу процесса формирования жизнеспособной личности, нужно исходить из того, что личность является субъектом окружающих ее социумов, частью своего этноса, а значит, осваивает культуру, ценностные ориентации, образ жизни людей. Сущность процесса воспитания жизнеспособной личности на традициях народной педагогики видится способствовании в развитии, в психолого-

педагогическом сопровождении личностного роста, его способности мыслить, чувствовать, действовать, опираясь на силу народной педагогики и создании условий для этого роста и развития. Каждая мать и отец стремятся воспитывать своих детей жизнеспособными, т.е. трудолюбивыми, смелыми, честными. Различия состоят в том, каким образом решаются эти задачи. Этнические особенности, связанные со способами социализации, подразделяются на витальные (жизненно важные, биофизические) и ментальные (духовные). И в этом отношении народные традиции, этнопедагогическая, духовная культура выступают реальным регулятором развивающегося самосознания и поведения растущего человека. Как любой процесс, социализация представляет собой систему, которую следует рассматривать в единстве структурных и функциональных компонентов.

Внутренняя опора для обретения жизнеспособности – благоприятная обстановка в семье, малых группах и других общностях, требует подкрепления внешней опорой – надежными жизненными устоями сообщества, прочностью авторитета власти, нравственными ориентирами. Важна опора и на собственные силы, необходимо отказаться от всего негативного и сосредоточить усилия на самом позитивном в мыслях и делах.

В опытно-экспериментальной работе, мы обосновали и апробировали педагогические условия повышения эффективности воспитательно-образовательной работы по формированию жизнеспособности являются:

– создание в образовательном пространстве воспитывающей среды: выстраивание системы педагогической поддержки формирования жизнеспособности через выявление характера ценностных ориентаций школьников; созданием ситуации успеха, стимулирующей эмоциональное восприятие семейных ценностей;

– взаимодействие семьи и школы, обеспечивающее эмоционально-ценностное отношение подростков к ценностям жизни: здоровье, знание, красота, являющихся основой жизнеспособности личности (психологопедагогическое просвещение, конференции по обмену опытом, круглые столы, семинары-тренинги, дискуссии и др.);

– разработка и внедрение в практику образовательных учреждений специальных программ, основанных на этнокультурном наследии Дагестана и пропаганда жизнеспособности (программа «Традиции и ценности дагестанского народа в современном социуме»).

Теоретически обоснованная модель формирования эмоционально-ценностного отношения к семье проходила апробацию в условиях экспериментального исследования по обоснованию разработанных педагогических условий; педагогических технологий, форм и средств; этапов формирования эмоционально – ценностного отношения у старшеклассников к семье.

Целью диагностики является изучение контингента учащихся, родителей, семей, проведение их дифференциации по материальному положению, по структуре и типу семьи, по характеру проблем, выявление общего состояния и уровней эмоционально-ценностного отношения старшеклассников к семье.

В качестве показателей сформированности эмоционально-ценностного отношения выступали: широта ценностей, эмоциональное принятие ценностей (потребности, мотивы и интересы); когнитивный (знание о ценностях); поведенческий (поступки).

Результаты диагностики подтверждают, что для 48% испытуемых главной ценностью в жизни является семья, 64 % старшеклассников отметили, что наряду с семьей не менее приоритетными являются получение образования и профессиональный рост. Полученные результаты отражают значимость семьи как социального института в системе социальных ценностей старшеклассников.

В соответствии с целью исследования нами был выделен ряд базисных блоков, объединяющих сходные ситуации в проблемах семейного воспитания, это: сложные отношения с родителями, конфликтные отношения со сверстниками, снижение престижа семьи, разброс во мнениях о ценностях (духовных и материальных).

Позитивный результат воспитательной политики, направленной на формирование жизнеспособности у подростков в условиях нестабильного общества возможен на основе консолидированных условий всех социальных институтов. Каждый человек заинтересован в том, чтобы занять достойное место в жизни, чувствовать себя уверенно и защищено в постоянно меняющемся обществе. А это возможно благодаря знаниям, личным качествам, способностям, составляющим основу жизнеспособной личности.

Литература

1. Гурьянова М.П. жизнеспособность личности как педагогический феномен / М.П. Гурьянова // Педагогика. – 2006. – № 10. – С. 43–50.
2. Волков Г.Н. Педагогика любви: Избранные этнопедагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. – М.: Изд. дом магистр-пресс, 2002. – 460 с.
3. Дубровин В.М. ребенок в современном культурном и образовательном пространстве // Воспитание школьников. – 2016. – №4. – С. 68.
4. Королева Ю.А. Проблемы жизнеспособности детей и подростков в условиях современного общества // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015.
5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/media/files/>
6. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 1 / ред. кол.: С.Ф. Егоров [и др.]; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 414 с.

К.Г. Эрдынеева, А.Н. Хатыкова, Не Yutsi

КРОСС-КУЛЬТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Основное содержание исследования составляет анализ развития креативности личности с учетом культурного контекста и принципа междисциплинарности. Обосновывается идея о том, что многовариантная культурная асимиляция порождает как личностную, так и социальную креативность. Дан анализ научных изысканий, касающихся типологии научных подходов к изучению креативности. Представлены характеристики личности, коррелирующие с креативностью. Креативность рассматривается с позиции кросс-культурности как процесса и результата взаимопроникновения языковых культур и миров, совмещения общего и универсального, различного и уникального. Значительное внимание уделяется изучению китайского языка как фактора динамики развития креативности. Обосновывается мысль о том, что стратегия «правополушарного» компонента мышления обеспечивает формирование многозначного контекста, что способствует развитию креативности личности. Автор приходит к выводу, что образовательные модели должны обеспечивать возможность работы с многообразием имеющихся знаний через интеграцию образовательных, социальных, культурных форм деятельности.

Ключевые слова: кросс-культурное исследование, развитие, креативность личности, китайский язык, иероглифы, функциональная асимметрия мозга.

Abstract. The research deals with the analysis of the development of personal creativity. The cultural context and the principle of interdisciplinary studies are taken into account. The idea of multivariate cultural assimilation generating both personal and social creativity is justified. The analysis of the research concerning the typology of scientific approaches to creativity is also given. The characteristics of personality that correlate with creativity are presented. Creativity is viewed from the position of cross-culturalism as a process and result of the interpenetration of linguistic cultures and worlds, combining such notions as the general and the universal, the different and the unique. Considerable attention is paid to the study of the Chinese language as a dynamic factor of the development of creativity. The idea is substantiated that the strategy of the "right-hemispheric" component of thinking provides the formation of a multi-valued context, which contributes to the development of personality's creativity. The authors come to the conclusion that educational models should provide an opportunity to work with a variety of knowledge available through the integration of educational, social and cultural forms of activities.

Keywords: cross-cultural research, development, personal creativity, the Chinese language, hieroglyphs, functional brain asymmetry.

Востребованность обществом креативности личности зависит от степени осознания потребности в конкурентоспособности нации. Детерминантой развития креативности в глобальной среде служит возможность синтеза идей из разных культур для создания новых и полезных продук-

тов.¹ Многовариантная культурная ассилияция порождает как личностную, так и социальную креативность. Как известно, лидером мировой креативности признана Европейская цивилизация. Однако в XXI в. усиливается креативный напор Юго-Восточной Азии.

Цель исследования состоит в анализе взглядов и представлений о развитии креативности личности в кросс-культурной парадигме.

Концептуализация понятия «креативность» (от лат. *creatio* – созидание, *creative* – создание; от англ. *creativity* – создание, творение, творчество) представляет достаточно сложный процесс, поскольку не известен диапазон распространения универсальности рассматриваемого феномена на различные области деятельности человека², кроме того, следует иметь в виду культурный контекст³ и принцип междисциплинарности.⁴ Поэтому до настоящего времени отсутствует единая и монолитная теория, которая воспринимается научным сообществом как некая однородная целостность. Создание единой картины – результат усилий многолетних исследований, реализуемых на основе различных теоретико – экспериментальных подходов в течение длительного времени.

Впервые это слово было использовано при переводе «*poietike*» Платона на английский язык как «*creativity*», однако рассматриваемый термин не тождествен понятию из платоновского «Софиста», где речь идёт об описании «бытия как такового»⁵ посредством термина «*dynamis*» (сила, способность, возможность).

В 1922 г. Д. Симпсон трактует рассматриваемый феномен как способность отказываться от стереотипных способов мышления. В научный оборт это понятие как «природный ресурс» введено американским психологом Joy Paul Guilford (1897 – 1987 гг.) в середине 60-х гг. XX в., после чего было дано не менее 60 определений креативности⁶.

Представляется важным уточнить содержание понятий «креативность» и «творчество»: творчество представляет процесс и результат, креативность выступает субъективной детерминантой творчества, мотивационно-потребностной основой творческого процесса⁷, вместе с тем, сле-

¹ Matugas M.Rh.M. Cross-cultural creativity: Breaking cultural barriers, enabling businesses // The SMU Blog. 2014. URL: <https://blog.smu.edu.sg/undergraduate/lkcsb/cross-cultural-creativity-breaking-culturalbarriers-enabling-businesses/> (дата обращения: 04.06.2018).

² Julmi C., & Scherm E. (2015). The domain-specificity of creativity: Insights from new phenomenology. *Creativity Research Journal*, 27(2), 151-159. doi:10.1080/10400419.2015.1030310

³ Kharkhurin A.V. (2014). Creativity. 4inl: Four-criterion construct of creativity. *Creativity Research Journal*, 26(3), 338-352. doi:10.1080/10400419.2014.929424

⁴ Hennessey B.A; Amabile T.M. (2010) Creativity. *Annual Review of Psychology* Vol. 61: 569-598.

⁵ Доброхотов А.Л. Категория бытия в классической западноевропейской философии / А.Л. Доброхотов. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 246 с.

⁶ Runco M.A. Creativity. *Annual Review Psychology*, 2004, vol. 55, pp. 657-687. doi:10.1146/annurev.psych.55.090902.141502

⁷ Барышева Т.А., Жигалов Ю.А. Психолого-педагогические основы развития креативности: учеб. пособие. – СПб.: СПГУТД, 2006. – 268 с., 57 с.

дует отметить, что креативность осмысливается как «способность творить, способность к творческим актам, которые ведут к новому необычному видению проблемы или ситуации»;¹ «уровень творческой одаренности, способность к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности»;² «созиательная способность»³, как «творческие способности человека, проявляющиеся в разных сферах деятельности и характеризующие его личность»⁴.

В 60-е г. James Melvin Rhodes⁵ (1916–1976 гг.) предложил способ понять креативность с позиции четырех направлений: продукт, процесс, человек и влияние окружающей среды. Это «система, которая позволяет исследователям изучать более мелкие управляемые компоненты сложной концепции творчества».⁶ Он проанализировал сорок определений творчества, но, осматривая свою коллекцию, заметил, что определения не исключают друг друга, а перекрываются и переплетаются. Содержание определений образует четыре нити, каждая из которых имеет уникальную академическую идентичность, но только в единстве четыре нити действуют функционально.

Модель креативности Rhodes используется как подходящий и надежный способ исследовать мириады проблем, связанных с этой высшей формой мышления в различных областях, включая образование, бизнес, инженерию и другие. Концепт «4Р» отражает спектр переменных и факторов, позволяющих прогнозировать успешность личности в профессиональной деятельности. Термин «person» (человек) включает информацию о личности, её темпераменте, интеллекте, телосложении, чертах характера, самооценке, системах ценностей, привычках, отношениях, защитных механизмах и поведении. Термин «process» (процесс) относится к мотивации, восприятию, обучению, мышлению и общению. Термин «press» предполагает анализ отношений между людьми и окружающей их средой. Слово «Press» происходит от латинского слова «pressus», что означает ящик или контейнер, в который можно положить вещи, а среда – это место, где живут другие «3Р». Возможно, более актуальным является представление о «Press» как об элементах, которые помогают или препятствуют творческому самовыражению. Термин «product» (продукт) предполагает воплощение идеи в материальную форму.

Креативность определяется, как способность создавать оригинальные работы, как многомерный конструкт, содержащий оптимальную комбинацию способностей и черт, сочетание которых находится в зависимости

¹ Философия: Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.

² Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. – М., 2005. – С. 66.

³ Некрасова-Каратеева О.Л. Детское творчество в музее. – М., 2005. – С. 203.

⁴ Гуревич П.С. Психологический словарь: А–Я / П.С. Гуревич. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007. – 317 с.

⁵ Mel Rhodes: An Analysis of the Work . in Phi Kappan Delta 1961, Vol. 42: 305–311.

⁶ Puccio G.J., & Cabra J.F. (2011). Idea generation and idea evaluation: Cognitive skills and deliberate practice. In M. D. Mumford's (Ed.), Handbook for Organizational Creativity. (pp. 187-213). New York, NY: Elsevier. DOI: 10.1016/B978-0-12-374714-3.00009-4.

от конкретной задачи.¹ Существуют разнородные «профили» задач с точки зрения характера ресурсов, задействованных в их выполнении. Создание оригинальной работы зависит от творческого мышления – умственных операций, ведущих к новым идеям или продуктам независимо от области знаний. Однако вклад общего фактора творческого мышления весьма ограничен, поскольку ценность оригинального продукта обусловлена знаниями предметной области и навыками, не связанными с творческим мышлением. Самооценка креативности в нескольких областях подразумевает многомерную структуру творческих Я-представлений, организованную по предметно-специфическим областям².

Потенциал креативности включает в себя специфические навыки для предметной области, умения решать специфические задачи, специфические мыслительные процессы и общие мыслительные процессы. Признание этих множественных влияний может в конечном итоге помочь оптимизировать творческие результаты людей в определенных областях в зависимости от их конкретного «профиля» ресурсов, включающего те аспекты когнитивного стиля, интеллектуальных способностей, знаний в определенной области, индивидуально-личностных особенностей, мотивации, физический и социокультурной среды, которые обеспечивают рождение и разработку идеи.³

Д.Н. Боровинская^{4,5} справедливо отмечает, что представления о креативности трансформируются в зависимости от экономических и социокультурных детерминант, определяющих базовые принципы функционирования общества. К основным категориям креативности она относит новизну, оригинальность, адаптивность, рационализацию и утилитаризм, значимость продукта в контексте потребностей общества.

В истории развития учений о креативности выделяют немало научных школ и концепций. С.В. Taylor⁶ предложил типы (классы) традиционных подходов к изучению креативности: гештальт, инновации, эстетический /экспрессивный, психоаналитический / динамический, проблемный, неопределенный (таблица 1).

¹ Barbot B., Besanijon M., & Lubart T. (2016). The generality-specificity of creativity: Exploring the structure of creative potential with EPoC. *Learning and Individual Differences*, 52(1), 178-187. doi:10.1016/j.lindif.2016.06.005.

² Karwowski M., & Barbot B. (2016). Creative self-beliefs: Their nature, development, and correlates. In J. C. Kaufman, & J. Baer (Eds.), *Creativity and reason in cognitive development* (pp. 302-326) (2nd ed.). Cambridge University Press.

³ Caroff X., & Lubart T. (2012). Multidimensional approach to detecting creative potential in managers. *Creativity Research Journal*, 24(1), 13-20. doi:10.1080/10400419.2012.652927.

⁴ Боровинская Д.Н. Эволюция современного представления о креативности // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. – 2016. – Т. 5, № 6А. – С. 114-123.

⁵ Боровинская Д.Н. К вопросу о классификации теорий креативности // Вестник Томского государственного университета. – 2014. – № 385. – С. 50-56.

⁶ Taylor C.W. Various approaches to and definitions of creativity // Sternberg R.J. *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press; New York: New Rochelle Melbourne Sydney, 1988. 454 p.

Таблица 1
Типология традиционных подходов к изучению креативности

Тип/класс	Определение креативности	Автор
«Гештальт»	процесс разрушения существующей формы для конструирования лучшего гештальта	М. Вертгеймер
	неизвестная комбинация двух идей	О. Киип
	трансформация знаний и идей в новую форму	А. Дарссен
«Иновации»	процесс создания нового и полезного продукта, воплощенного в реальную жизнь	Л. Хармон
Эстетический /экспрессивный	потребность в самовыражении уникальным способом	
Психоаналитический / динамический	результат взаимодействия и взаимоотношений Оно, Я и Сверх-Я	З. Фрейд
	бессознательный процесс, влияющий на творчество (сны и вымысел дня, эстетическая иллюзия, магия, коммуникация, идентификация и создание и воссоздание); вопрос изобретения и выбора	E. Kris, ¹ L.S. Kubie ²
Процесс мышления, нацеленный на решение	создание третьего элемента на основе связи между двумя элементами	С. Спирман
	способность к дивергентному мышлению	Д. Гилфорд
Вариативный	отсутствие простого способа для определения креативности, расплывчатые определения	
	дополнение к существующей совокупности знаний человечества	Г. Рэнд
	совокупность фактов, эмоций, чувств в новой форме	В. Ловенфелд

¹ Kris Ernst. Psychoanalytic Explorations in Art. [New York: International Universities Press, Inc., 1952. P. 358.

² Kubie L.S. The neurotic distortion of the creative process. Lawrence: University of Kansas Press, 1958. P. 151.

Gordon Wheeler¹ определяет творчество как способность находить пути устранения сложностей, что включает в себя способность видеть мир с точки зрения решения проблем. Ясно, что эта творческая способность является определяющей характеристикой Homo Sapiens, чрезвычайно молодой ветви отряда приматов, которая сумела возникнуть и затем распространилась по всей планете в течение всего лишь 3000 или около того поколений, всего лишь мгновение эволюционного времени. Эта способность, в свою очередь, каким-то образом опирается на нашу биологическую историю: в частности, на удивительно быстрое расширение мозговой ткани по линии наших предков, при которой площадь неокортекса вместе с его складками увеличилась примерно в четыре раза за короткое эволюционное окно, всего пару миллионов лет. Ясно, такой темп указывает на сильную положительную петлю обратной связи между адаптацией и эволюционным давлением, при которой каждая новая степень развития открывает новую территорию окружающей среды, которая затем оказывает сильное избирательное давление для расширения этой новой способности рекурсивным путем эволюции. Именно это расширение вместе с сопутствующей реорганизацией было вызвано ростом и развитием силы воображения и вложением активной и долговременной памяти, которые являются ключевыми для нашей способности экспериментировать, т. е. создавать и гибко апробировать новаторские решения, как в «уме», так и в «реальном мире», который оказывает сильное избирательное давление с целью расширения этой новой способности.

Профессор Канзасского университета L.S. Kubie представляет свои взгляды на природу творческого мышления. Признавая все больший интерес психоаналитиков к концепции креативности, он полагает, что креативность – это способность перетасовывать идеи в новые комбинации, а затем отбирать те, которые являются значимыми, то есть научно обоснованными или артистически коммуникабельными. Его главный тезис заключается в том, что эта способность является функцией «предсознательной системы», которая действует творчески, за исключением тех случаев, когда ей препятствует вмешательство либо сознательных, либо подавленных бессознательных процессов. Сознательные ментальные процессы вмешиваются в творчество по причине ограничения изобретательской деятельности, навязанного вербальным мышлением, в то время как бессознательные ментальные процессы искажают творчество, нарушая связь символов с объектами внешней реальности, которые они олицетворяют. Творческим человеком является не тот, кто, как считают многие аналитики, обладает особой формой доступа к бессознательной фантазии или какому-либо определённому созвездию психодинамических сил, а просто тот, чьи предсознательные «прелогические» процессы действуют относительно бессознательно, нарушая либо невротические искажения, либо интеллектуальное торможение.

Интерес представляют классификации подходов к изучению креативности (таблица 2).

¹ Wheeler G. (2003) Contact and Creativity: The Gestalt Cycle in Context. In: Lobb M.S., Amendt-Lyon N. (eds) Creative License. Springer, Vienna. https://doi.org/10.1007/978-3-7091-6023-7_14

Таблица 2

Классификация основных подходов к изучению креативности

Подходы/ автор	R. Stern- berg, T. Lubart, ¹ 1999 г.	J.A. Plucker, J.S. Ren- zulli ² , 1999 г.	R. Mayer, 1999 ³	С.Р. Яголков- ский, Д.В. Ушаков, ⁴ 2007-2011 гг.
мистический	+			
прагматический, экономико- прагматический	+			+
психоаналитиче- ский	+			
психометрический	+	+	+	
социально- личностный	+			
когнитивный	+			
системный	+			+
биографический		+	+	
Биометрический/ психофизиологи- ческий		+		+
историометриче- ский		+		
эксперименталь- ный		+	+	
биологический			+	
компьютерный			+	
контекстуальный			+	
когнитивно- эмоциональный				+
личностный				+

¹ Sternberg R., & Lubart T. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. Sternberg, & T. I. Lubart (Eds.), *Handbook of creativity* (Vol. 1, pp. 3-15). London: Cambridge University Press.

² Plucker J.A., Renzulli J.S. Psychometric approaches to the study of human creativity// *Handbook of creativity* / R.J. Sternberg (ed.). Cambridge University Press, 1999, pp. 35-62.

³ Mayer R. Fifty years of creativity research // *Handbook of creativity* / R.J. Sternberg (ed.). Cambridge University Press, 1999, pp. 449-461.

⁴ Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / Рос. акад. наук, Ин-т психологии; под общ. ред. Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2011. – 736 с. (Научные школы Института психологии РАН).

М.А. Холодная¹ акцентирует внимание на узком и широком значении креативности. Узкое значение креативности предполагает готовность выдвигать множество в равной степени правильных идей относительно одного и того же объекта (по Дж. Гилфорду, это операции дивергентной продуктивности). В широком смысле креативность означает творческие интеллектуальные способности, включая способности, связанные с привнесением нечто нового в имеющийся опыт² (Ф. Баррон), порождением оригинальных идей при постановке новых проблем,³ осознанием противоречий, формулировкой гипотез,⁴ отказом от стереотипных способов мышления.⁵

Д.Б. Богоявленская и И.А. Сусоколова⁶ подчеркивают, что картина «креативной персоны» зависит от возрастных и половых особенностей, от области деятельности, в которой проявляется креативность (таблица 3).

Таблица 3
Характеристики личности, коррелирующие с креативностью

J. P. Guilford ⁷	Д.В. Ушаков, ⁸ Torrance ⁹ , 1962	T. Amabile ¹⁰	Barton, 1972; Copley, 1971; Koestler, 1959; Lyton, 1971; MacKinnon, 1972
1	2	3	4
высокая ценность эстетических качеств			

¹ Холодная М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума: учебное пособие. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С. 232.

² Barron F. The disposition towards originality // Journal of Abnormal and Social Psychology, 1955, 51, pp. 478–485.

³ Wallach M.A., Kogan N. A new look at the creativity – intelligence distinction // Creativity, Penguin Education, 1970, pp. 235–256.

⁴ Torrance E.P. Understanding creativity: where to start? // Psychological inquiry, 1993, vol. 4, № 3, pp. 232–234.

⁵ Guilford J.P. Creativity // American Psychologist, 1950, 5, pp. 444–454.

⁶ Богоявленская Д.Б., Сусоколова И.А. Зарубежные исследования психологии творчества: постгилфордский период // Психологическая наука и образование. – 2008. – Т. 3. – С. 97.

⁷ Guilford J.P. Les dimensions de l'intellect. L'analyse factorielle et ses applications. Ed. H. Laugier. Paris, 1955. P. 453.

⁸ Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / Рос. акад. наук, Ин-т психологии; под общ. ред. Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2011. – 736 с. (Научные школы Института психологии РАН).

⁹ Torrance E.P. Guiding creative talent. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hal, 1962, 120 p.

¹⁰ Amabile T. The social psychology of creativity: a componential conceptualization. Journal of personality and social psychology. 1983. 45(2).

Окончание таблицы 3

1	2	3	4
автономия	высокая автономность		
широкие интересы	повышенный интерес к новому	внутренняя мотивация	
притягательность сложности	упорство при достижении цели; инициативность; сензитивность к проблемам	эвристика для генерирования новых идей	чувствительность к субсенсорным подсказкам
высокая энергетика	способность к сосредоточению внимания	концентрация, усилий; высокая энергия	
независимость суждений	самопринятие		умение видеть неточности, дефекты, необычность и уникальность, свойства в объектах
интуиция	спонтанность		«комплексность», «синтетичность» восприятия
уверенность в себе	убежденность в собственной эффективности		
способность разрешать парадоксы или принимать, очевидно, противоположные или конфликтные положения в чьей-то концепции	гибкость в мышлении и поведении	ломка ментальной направленности во время решения проблем	способность видеть частичное пересечение признаков предметов, между которыми нет очевидной связи
твердое ощущение себя как «кreatивного»	вера в свое предназначение		

Заметим, что программы, основанные на генетических алгоритмах, но обеспечивающие развитие способности человека гибко изменять собственные эвристики и оценивать результаты своих решений, обеспечивают становление трансформационной креативности.¹

Вектор движения мысли школьника обусловлен эвристическим воздействием языка на его личность, что, безусловно, обеспечивает гибкость адаптации к трансформирующейся культурно-социальной и природной среде.^{2,3} Освоение идеографического письма при изучении китайского языка в младшем школьном возрасте формирует новую стратегию переработки информации. Думается, что совершенно новый способ восприятия мира, создание и передача своих представлений посредством иероглифов компенсируют нелинейный тип развития креативности в младшем подростковом возрасте.

Широта и глубина рассматриваемого конструкта требует дальнейшего осмыслиения. Креативность, будучи многомерным и многоуровневым феноменом, развивается у индивидуального и коллективного субъектов динамично и нелинейно под воздействием факторов и механизмов экономической, политической, образовательной и социокультурной среды. Развитие креативности обусловлено спецификой взаимодействия нейронов мозга. Нейробиологические подходы опираются на фундаментальные процессы, связанные с дефокусированным вниманием, ассоциативным мышлением, симультанной генерацией множества ментальных репрезентаций.⁴ Способность находить нестандартные, оригинальные и принципиально новых решения обеспечивает возможность человеку преобразовывать как самого себя, так и весь мир.

Согласно идеям Т.Н. Тихомировой и М. В. Богомоловой,⁵ анализируя влияние факторов социальной среды на развитие творческих способностей следует учитывать межличностное и предметно-информационное взаимодействие. Сравнительный анализ эффективности моделей креатив-

¹ Boden M.A. Creativity and artificial intelligence // Artificial Intelligence. 1998. 103. 347–356.

² Амельченков В.В. Мир власти и власть языка (философские проблемы креативности языка) // Этносоциум и межнациональная культура. – 2009. – № 4 (20). – С. 187-195.

³ Эрдынеева К.Г. Факторы и механизмы развития творческих способностей младших подростков // Психология способностей: от самораскрытия к профессиональной реализации: материалы Всероссийской научной конференции. – 2018. – С. 64-70.

⁴ Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / Рос. акад. наук, Ин-т психологии; под общ. ред. Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2011. – С. 113 (Научные школы Института психологии РАН).

⁵ Тихомирова Т.Н., Богомолова М.В. Влияние обогащенной образовательной среды на интеллектуальное и креативное развитие детей старшего дошкольного возраста // Психология. – 2007. – № 3. – С. 149-157.

ности свидетельствует о значительном влиянии предметно-информационной обогащенности¹, нерегламентированности поведения, наличия в микросреде образцов креативного поведения и противоречий в предметной ситуации² на равновесные когнитивные структуры и творческие достижения в жизни.

Несмотря на то, что J.F. Feldhusen³ заявляет, что одаренность, талант, опыт и креативность являются неразрывно связанными понятиями, уточняя, что «опыт – это прелюдия творческих достижений». Интерес представляет разработанная им модель идентификации таланта и его развития в обучении (TIDE). Фокус интересов в модели J.F. Feldhusen сосредоточен на признании адекватной самооценки и уровня своих способностей, знания и понимания себя как исходного импульса для развития творческих способностей

Интеллектуальная акселерация обучающихся является производной когнитивного обогащения посредством высокой вариативности образовательных ситуаций, нелинейного изложения материала, конструирования знаний. Поскольку амплификация психического развития [лат. amplificatio – увеличение, распространение] понимается как «всемерное использование потенциала возможностей развития психики на каждой возрастной стадии» посредством совершенствования образовательного процесса, то развитие креативности подразумевает наличие геймификации, виртуальных обучающих программ, аудиовизуальную стимуляцию, «сложность индивидуального пространства, широкий диапазон социальных контактов»⁴.

В эмпирическом исследовании приняли участие 135 человек, в том числе учащиеся Детской школы искусств, МБОУ СОШ № 49 с углубленным изучением английского языка, студенты Забайкальского государственного университета.

Диагностический инструментарий при проведении экспериментального исследования включал сокращенный вариант изобразительной (фигурной) батареи теста креативности П. Торренса – задание «Закончи рисунок». Данный тест представляет собой второй субтест фигурной батареи тестов творческого (дивергентного) мышления. Для достижения цели исследования использовали тест личностных творческих характеристик⁵. Диагностические процедуры осуществлялись в первой половине дня в по-

¹ Хазратова Н.В. Формирование креативности под влиянием микросреды: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: Изд-во ИП РАН, 1994. – 23 с.

² Smedslund, J. Meanings, implications, and universals: towards a psychology of man. Scandinavian J. of Psychology, 1969, vol. 10, no. 1, p. 1-15.

³ Feldhusen J.F. Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. In: Sternberg R.J., Davidson J.E. (eds.). Conceptions of giftedness. Cambridge, Cambridge University Press, 2005, p. 64-79.

⁴ Когнитивная психология: учебник для вузов / под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.

⁵ Туник Е.Е. Диагностика личностной креативности // Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – С. 42-45.

мещении групповых занятий в ТРИ этапа: на 1-й этапе реализована первичная диагностика креативности школьников в экспериментальной и контрольных группах испытуемых; на 2-ом этапе проводились занятия, направленные на изучение китайского языка с использованием деловых и ролевых игр, озвучивания кинофильмов, виртуальных игровых и обучающих программ, мультимедийного урока, проблемных ситуаций; на третьем этапе осуществлялась повторная диагностика уровня развития креативности школьников.

Для обработки полученных результатов использовался пакет прикладных компьютерных программ обработки табличных данных Microsoft Excel 1. XP и пакет статистического анализа SPSS for Windows 21.0.

Результаты сравнительного анализа средних значений показателей креативности в выборках учителей Детской школы искусств и учителей МБОУ СОШ № 49 с углубленным изучением английского языка, стаж педагогической работы которых не превышает 10 лет, с применением 1-критерия Стьюдента (таблица 4) свидетельствуют в целом о достаточно высоких показателях креативности респондентов. Вместе с тем у учителей МБОУ СОШ № 49 обнаружены более высокие показатели разработанности идей. Учителя Детской школы искусств № 7 продемонстрировали более высокие показатели креативности в отношении гибкости, оригинальности и образной памяти, что, по Торренсу, указывает о наличии особого типа продуктивности творческого мышления. Не обнаружено статистически значимых различий по показателям беглости.

Таблица 4
Показатели креативности учителей Детской школы искусств № 7
и МБОУ СОШ № 49 с углубленным изучением английского языка
(по 1-критерию Стьюдента)

Показатель	Среднее значение		I	P
	Группа 1	Группа 2		
Беглость мышления	33,63	34,52	1,43	,000
Гибкость мышления	23,87	20,67	3,43	,003
Оригинальность	51,23	43,59	3,46	,004
Разработанность	168,47	161,71	2,18	,030
Образная память	15,87	14,11	2,28	,021

Примечание: 1-я группа – учителя Детской школы искусств; 2-я группа – учителя МБОУ СОШ № 49 с углубленным изучением английского языка; I – сравнение групп 1 и 2; p – уровень значимости различий (оценка по 1-критерию).

Учителя, принимавшие участие в проведении исследования, проявили восприимчивость к новым идеям, продемонстрировали достаточно высокий уровень неординарного мышления. Можно утверждать, что поддерживающая дружественная среда, создание личностно- и субъектно-ориентированного содержания в соответствии с индивидуальными потребностями каждого, сочетание групповых и индивидуальных, виртуальных и реальных форм обучения, диалогичность и проблемность как содержания,

так и характера деятельности, организованная рефлексивность по осознанию собственных изменений обусловили готовность обучающихся к способности использовать информацию о языковых структурах на основе ассоциации и реорганизации, развивать гибкость мышления, формулировать уникальные ответы, использовать индивидуальные креативные способности.

Результаты исследования свидетельствуют о наличии связи между показателями развития креативности младших школьников и условиями образовательной среды. Данные сравнительного анализа средних показателей креативности по каждому критерию отражены в таблице 5. Обнаружено, что общий балл, а также уровень оригинальности (количество необычных вариантов решения задания), уровень разработанности (наличие детализации рисунка) выше у школьников, изучающих китайский язык. У школьников, посещающих хореографическое и театральное искусство, выявлены более высокие показатели по критерию беглости: представлено большее количество завершенных фигур. Вместе с тем, их работы были в меньшей степени оригинальны и разработаны, возможно, дети уделили большее внимание скорости выполнения задания. Кроме того, школьники группы «хореографическое искусство» продемонстрировали меньшее количество категорий ответов. Показатель гибкости мышления, оценивающий способность выдвигать разнообразные идеи, оказался ниже, чем у представителей экспериментальной группы.

Иероглифы китайского письма на ранней стадии развития представляли собой символы, обозначающие явления природы или материальные объекты, отражая единство неба и человека. До настоящего времени прослеживается во многих письменных знаках их первоначальный идеографический характер. Например, форма молодого месяца стала исходным символом, на основе которого возник иероглиф Я yue – «месяц, луна»; Ж shui – «вода» и Jl| chuan – «поток» изображают бурлящие потоки воды; в иероглифе Ж huo – «огонь» можно увидеть языки пламени; а в графеме Ж shan – «гора» – остроконечные горные вершины¹.

Очевидно, что при чтении и написании китайского текста активно задействовано правополушарное пространственно-образное мышление, поскольку каждый элемент иероглифа обладает собственной семантикой, а передает смысл только его целое изображение. Гармоничное обучение предполагает взаимодополняющую активность полушарий мозга. Успешность приспособительных реакций в процессе обучения обеспечивается преимущественной работой правого или левого полушария на разных стадиях интегрально-психической деятельности. Формально-логические «левополушарные» компоненты мышления организуют любой знаковый материал таким образом, что создается строго упорядоченный и однозначно понимаемый контекст. Стратегия «правополушарного» компонента мышления – формирование многозначного контекста, что

¹ Рожкова С.А. Развитие творческой активности детей младшего школьного возраста средствами китайского языка // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2015. – № 4. – С. 52-59.

делает ее важнейшим участником творческого процесса. Отсюда следует, что китайский язык служит фактором динамики развития креативности.^{1,2}

Устный язык также имеет специфическую особенность. Фонетический состав китайского языка ограничен: насчитывается около 420 звуковых комбинаций (слогов), в разных диалектах это количество может доходить до 900 звуковых комбинаций. Такого незначительного количества слогов недостаточно для обозначения существующих в мире предметов и явлений, которые нуждаются в звуковом обозначении. Разнообразие звуков достигается за счет тонирования – произнесение слога тем или иным музыкальным тоном. Мы имеем дело со специфическим модулированием речи, т. е. с изменением движения тона голоса на каждом слоге. Всего в китайском языке существует четыре этимологических тона – исторически обусловленных, исконно присущих слогу. Интонации и мелодика речи распознаются правым полушарием мозга. Человеческий мозг сначала обрабатывает в правом полушарии музыкальную составляющую, т. е. интонацию слов, и только после этого в левом полушарии происходит осмысление информации. Таким образом, можно сказать, что человек, с детства привыкающий к интонационному различению семантики в речи, имеет значительно развитые музыкальные способности. Китайский язык очень мелодичен, при его изучении человек привыкает различать большее число звуковых частот, что, в свою очередь, развивает музыкальные способности и слух.

Потребность отдельно ассоциировать иероглиф с его смыслом и отдельно – со звучанием, в свою очередь, удваивает усилия, прилагаемые мозгом человека в процессе чтения, что влияет и на творческие способности. Таким образом, можно утверждать, что обучение китайскому языку открывает значительные возможности для развития креативности личности. Запоминание иероглифов повлияет на развитие зрительной памяти и воображения, аудирование мелодичного тонового языка – на музыкальные способности ребенка. Решающее значение для развития креативности учащихся имеет особенность двуполушарной активности. Развитие творческого потенциала и креативности является важной задачей современного образовательного процесса, а тема развития креативности средствами китайского языка является весьма актуальным направлением для дальнейшего и более детального изучения. Кроме того, в условиях дополнительного образования младшие школьники обучаются в соответствии с собственными интересами и желаниями и имеют возможность наблюдать модели креативного поведения педагогов.

¹ Эрдынеева К.Г., Батоцыренов В.Б. Факторы и механизмы развития креативности российских и китайских студентов: кросс-культурное исследование // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 6 (37). – С. 320-323.

² Эрдынеева К.Г., Попова Р.Э. Функциональная асимметрия мозга как условие адаптации студента к учебной деятельности // Успехи современного естествознания. – 2009. – № 1. – С. 64-66.

Таблица 5

Влияние образовательных параметров на показатели креативности

Группа	Гибкость (Versatility)	Оригинальность (Originality)	Разработанность (Elaboration)
Студия иностранных языков (китайский язык)	0,41	0,42	0,62
Театральное искусство	0,48	0,34	0,51
Хореографическое искусство	0,39	Не обнаружены	0,31*

Примечание: коэффициенты корреляции г-Спирмена, $p < 0,05$; $p > 0,05$; число степеней свободы (f) составляет 33; критическое значение критерия Спирмена при данном числе степеней свободы – 0,335.

Обнаружено, что результаты диагностики по четырехфакторному опроснику¹ средних показателей личностной креативности младших школьников, занимающихся в студии иностранных языков и изучающих китайский язык, по факторам «Любознательность», «Воображение», «Сложность», «Суммарный балл», за исключением показателей «Склонность к риску», существенно отличаются от данных, которые были выявлены у детей младшего школьного возраста, изучающих театральное и хореографическое искусство (различия статистически значимы, t -критерий Стьюдента). Значимых различий в отношении показателей «Склонность к риску» не выявлено. Результаты корреляционного исследования свидетельствуют о влиянии изучения китайского языка на показатели креативности. Полученные данные показывают наличие связи между условиями образовательной среды и показателями креативности младших школьников, изучающих китайский язык. Результаты указывают на статистически значимую зависимость разработанности и оригинальности выполненных детьми заданий (тест П. Торренса) от их занятий в студии иностранных языков (китайский язык). Изучение китайского языка оказывает повышенное воздействие на способность к выдвижению новых идей, отличающихся от стандартных, а также способствует конструктивной и изобретательской деятельности человека. Театральное искусство оказывает влияние на гибкость мышления детей, их способность переходить от одной стратегии к другой и выдвигать разнообразные идеи. Полученные данные по показателям креативности позволяют сделать следующие выводы.

Исследование влияния образовательной среды на развитие креативности младшего школьника показало, что несомненный интерес представляет развивающая функция института дополнительного образования, в

¹ Туник Е.Е. Диагностика личностной креативности // Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – С. 42-45.

частности изучение китайского языка младшими школьниками. Результаты исследования показывают, что изучение китайского языка воздействует на интонационное различение семантики в речи, формирование многозначного контекста, что способствует развитию восприимчивости к новому еще в младшем школьном возрасте. Вместе с тем хореографическое и театральное искусство не оказывают заметного влияния на развитие креативности младших школьников. Изучение в младшем школьном возрасте китайского языка приводит к формированию новой стратегии переработки информации при освоении идеографического письма. Все это, безусловно, способствует успешному и продуктивному взаимному общению людей и народов.

Достаточно высокие показатели креативности – развитие способности создавать большое количество осмысленных идей, гибкость мышления, способность давать уникальные ответы, высокая восприимчивость к новым идеям, более высокий уровень выраженности творческих возможностей современного педагога и младших школьников – отражают мировую тенденцию усиления интереса к сфере инновационности, поскольку интеллект и креативность определяют конкурентоспособность нации и экономические достижения государства. Образовательные модели должны обеспечивать возможность работы с многообразием имеющихся знаний через интеграцию образовательных, социальных, культурных форм деятельности.

Литература

1. Амельченков В.В. Мир власти и власть языка (философские проблемы креативности языка) // Этносоциум и межнациональная культура. – 2009. – № 4 (20). – С. 187-195.
2. Барышева Т.А., Жигалов Ю.А. Психологопедагогические основы развития креативности: учеб. пособие. – СПб.: СПГУТД, 2006. – 268 с., 57 с.
3. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
4. Богоявленская Д.Б., Сусоколова И.А. Зарубежные исследования психологии творчества: постгилфордский период // Психологическая наука и образование. – 2008. – Т. 3. – С. 97.
5. Боровинская Д.Н. К вопросу о классификации теорий креативности // Вестник Томского государственного университета. – 2014. – № 385. – С. 50-56.
6. Боровинская Д.Н. Эволюция современного представления о креативности // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. – 2016. – Т. 5, № 6А. – С. 114-123.
7. Гуревич П.С. Психологический словарь: А–Я / П.С. Гуревич. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007. – 317 с.
8. Доброхотов А.Л. Категория бытия в классической западноевропейской философии / А.Л. Доброхотов. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 246 с.
9. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 368 с.
10. Когнитивная психология: учебник для вузов / под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
11. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. – М., 2005. – С. 66.

12. Некрасова-Каратаева О.Л. Детское творчество в музее. – М., 2005. – С. 203.
13. Пиаже Ж. Развитие мышления в детском возрасте. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 164 с.
14. Пономарев Я. А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 303 с.
15. Рензулли Д. Модель обогащающего школьного обучения // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 214 –243.
16. Рожкова С.А. Развитие творческой активности детей младшего школьного возраста средствами китайского языка // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2015. – № 4. – С. 52-59.
17. Стернберг, Р. Практический интеллект. Practical Intelligence in Everyday Life. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
18. Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / Рос. акад. наук, Ин-т психологии; под общ. ред. Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2011. – 736 с. (Научные школы Института психологии РАН).
19. Тихомирова Т.Н., Богомолова М.В. Влияние обогащенной образовательной среды на интеллектуальное и креативное развитие детей старшего дошкольного возраста // Психология. – 2007. – № 3. – С. 149-157.
20. Туник Е.Е. Диагностика личностной креативности // Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – С. 42-45.
21. Ушаков Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория. – М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2003. – 264 с.
22. Философия: Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.
23. Хазратова Н.В. Формирование креативности под влиянием микросреды: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: Изд-во ИП РАН, 1994. – 23 с.
24. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума: учебное пособие. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С. 232.
25. Эрдынеева К.Г., Батоцыренов В.Б. Факторы и механизмы развития креативности российских и китайских студентов: кросс-культурное исследование // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 6 (37). – С. 320-323.
26. Эрдынеева К.Г., Попова Р.Э. Функциональная асимметрия мозга как условие адаптации студента к учебной деятельности // Успехи современного естествознания. – 2009. – № 1. – С. 64-66.
27. Эрдынеева К.Г. Факторы и механизмы развития творческих способностей младших подростков // Психология способностей: от самораскрытия к профессиональной реализации: материалы Всероссийской научной конференции. – 2018. – С. 64-70.
28. Яголковский С.Р. Психология инноваций: подходы, модели, процессы. – М.: ИД Высшей школы экономики, 2011. – 272 с.
29. Amabile T. The social psychology of creativity: a componential conceptualization. Journal of personality and social psychology. 1983. 45(2).
30. Barbot B., Besanjon M., & Lubart T. (2016). The generality-specificity of creativity: Exploring the structure of creative potential with EPoC. Learning and Individual Differences, 52(1), 178-187. doi:10.1016/j.lindif.2016.06.005

31. Barron F. The disposition towards originality // *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1955, 51, pp. 478–485.
32. Boden M.A. Creativity and artificial intelligence // *Artificial Intelligence*. 1998. 103. 347–356.
33. Caroff X., & Lubart T. (2012). Multidimensional approach to detecting creative potential in managers. *Creativity Research Journal*, 24(1), 13-20. doi:10.1080/10400419.2012.652927
34. Erdyneeva K.G., Popova N.N. Cross-cultural research of creativity. In: *Applied and Fundamental Studies Proceedings of the first International Academic Conference*. Publishing House “Science and Innovation Center”, *International Journal of Advanced Studies*, 2012, p. 251-257.
35. Feldhusen J.F. Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. In: Sternberg R.J., Davidson J.E. (eds.). *Conceptions of giftedness*. Cambridge, Cambridge University Press, 2005, p.64-79.
36. Guilford J.P. *Les dimensions de l'intellect. L'analyse factorielle et ses applications*. Ed. H. Laugier. Paris, 1955. P. 453
37. Guilford J.P. Creativity// *American Psychologist*, 1950, 5, pp. 444–454.
38. Hennessey B.A; Amabile, T.M. (2010) Creativity. *Annual Review of Psychology* Vol. 61: 569-598
39. Julmi C., & Scherm E. (2015). The domain-specificity of creativity: Insights from new phenomenology. *Creativity Research Journal*, 27(2), 151-159. doi:10.1080/10400419.2015.1030310
40. Karwowski M., Barbot B. (2016). Creative self-beliefs: Their nature, development, and correlates. In J.C. Kaufman, & J. Baer (Eds.), *Creativity and reason in cognitive development* (pp. 302-326) (2nd ed.). Cambridge University Press.
41. Kharkhurin A.V. (2014). Creativity. 4in1: Four-criterion construct of creativity. *Creativity Research Journal*, 26(3), 338-352. doi:10.1080/10400419.2014.929424
42. Kris Ernst. *Psychoanalytic Explorations in Art*. [New York: International Universities Press, Inc., 1952. P. 358
43. Kubie L.S. *The neurotic distortion of the creative process*. Lawrence: University of Kansas Press, 1958. P. 151.
44. Matugas M.Rh.M. Cross-cultural creativity: Breaking cultural barriers, enabling businesses // *The SMU Blog*. 2014. URL: <https://blog.smu.edu.sg/undergraduate/lkcsb/cross-cultural-creativity-breaking-culturalbarriers-enabling-businesses/> (дата обращения: 04.06.2018).
45. Mayer R. Fifty years of creativity research // *Handbook of creativity* / R.J. Sternberg (ed.). Cambridge University Press, 1999, pp. 449–461.
46. Mel Rhodes: An Analysis of the Work. in *Phi Kappan Delta* 1961, Vol. 42: 305–311
47. Plucker J.A., Renzulli J.S. Psychometric approaches to the study of human creativity // *Handbook of creativity* / R.J. Sternberg (ed.). Cambridge University Press, 1999, pp. 35–62.
48. Puccio G.J., & Cabra J.F. (2011). Idea generation and idea evaluation: Cognitive skills and deliberate practice. In M. D. Mumford's (Ed.), *Handbook for Organizational Creativity*. (pp. 187-213). New York, NY: Elsevier. DOI: 10.1016/B978-0-12-374714-3.00009-4
49. Runco M.A. Creativity. *Annual Review Psychology*, 2004, vol. 55, pp. 657–687. doi:10.1146/annurev.

50. Smedslund J. Meanings, implications, and universals: towards a psychology of man. Scandinavian J. of Psychology, 1969, vol. 10, no. 1, p. 1-15.
51. Sternberg, R., & Lubart, T. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. Sternberg, & T. I. Lubart (Eds.), *Handbook of creativity* (Vol. 1, pp. 3-15). London: Cambridge University Press.
52. Taylor C.W. Various approaches to and definitions of creativity // Sternberg R.J. *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press; New York: New Rochelle Melbourne Sydney, 1988. 454 p.
53. Torrance E.P. Understanding creativity: where to start? // *Psychological inquiry*, 1993, vol. 4, № 3, pp. 232–234.
54. Torrance E.P. Guiding creative talent. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hal, 1962, 120 p.
55. Torrance E.P. Prediction of adult creative achievement among high school seniors. *Gifted Child Quarterly*, 1969, № 13, p. 223-229.
56. Wallach M.A., Kogan N. A new look at the creativity – intelligence distinction // *Creativity*, Penguin Education, 1970, pp. 235–256.
57. Wheeler G. (2003) Contact and Creativity: The Gestalt Cycle in Context. In: Lobb M.S., Amendt-Lyon N. (eds) *Creative License*. Springer, Vienna. https://doi.org/10.1007/978-3-7091-6023-7_14

Т.К. Клименко, Л.В. Щетинина, Н.Г. Пушкарёва

INNOVATIVE EDUCATION: FACTORS, CONDITIONS AND PREMISES OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE FUTURE TEACHER'S FORMATION

Abstract. The paper deals with the description of the new concept of pedagogical support of future teacher's formation. Its goal is to review and classify all the factors, conditions and premises contributing to the future teacher's formation by means of the innovative educational environment. Current demands for developing and promoting pedagogical tools for facilitating future teacher's self-development, self-disclosure, self-determination and self-realization have been justified. Facilitating is obviously based on the principles of humanization of the educational process. All these processes happen under the conditions of the innovative multilevel system of higher pedagogical education (MSHPE). The increase the humanistic potential of the pedagogical community proves to be vitally important for the development of an appropriate educational space.

Keywords: teacher's formation, multilevel system of higher pedagogical education, innovative education, educational environment, personality-oriented, creative space, facilitator, humanization, self-development.

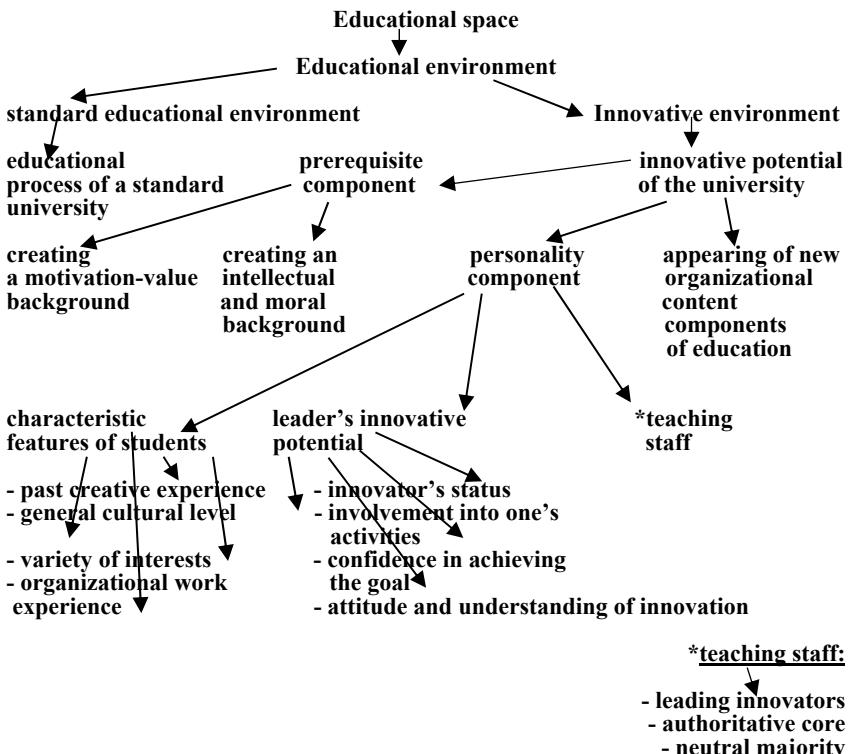
Numerous factors contribute to the successful deployment of any processes of the future teacher's formation, including the pedagogical one, during the higher innovative training. The factor is understood as a driving force or the influence of several simple causes predetermining the effectiveness of this or that process (383, p.474). It results in the interconnection of both external and internal factors which act as a unity or a system. All the factors identified depend on the characteristic features of the studied process of the future teacher's personal development under the conditions of the modern innovative pedagogical training as well as on its deep comprehensive analysis.

Taking into consideration all the educational strategies and trends described in the Chapter I we've determined the external factors contributing to the teacher's formation under the conditions of innovative training.

These factors predetermine the systemic changes of higher education because our concept of the personality formation of the future teacher is only a part of wide-scale process of higher education system transforming. The first external factor is the modeling of scientific and methodological support of the multilevel system of higher pedagogical education (**MSHPE**) as an innovation process. We have defined the concept of innovative education as a new emerging practice, which has not been previously created, as this factor is obviously important. The modeling of scientific and methodological support of pedagogical education is a factor implemented throughout the entire period of experimental work, starting from the preparatory stage and including the final one. Its content is primarily the development of a set of documents: the concept, the experimental work program, some regulations and local acts that determine the development of a pedagogical institute or a university as an innovative institution of higher learning. The next direction of research is the development of scientific and methodological support of the educational process including the creation of an educational and methodological complex for undergraduate and specialist degrees. The first most important document "The Concept" includes

analytical and motivational sections. The trends in the development of education in general, and its regional problems, in particular, have been identified and analyzed in this section. The needs of system's transformation and argues for their necessity have been identified as well. In particular, we have noted that a number of fundamental disadvantages were inherent in the professional education system: e.g. infringement of free thinking not only in the sphere of ideology, but also in science and teaching. There also existed petty bureaucratic regulations of the entire life of higher educational institutions and the activities of the teaching staff; a technocratic approach to the development of higher education that influenced humanitarian base of education; narrow-branch training of personnel; as well as neglect of national, cultural and intellectual traditions that have arisen in scientific schools of the past; separation from international scientific communications, extreme narrowing of direct creative scientific contacts; predominantly reproductive, but not developmental, nature of students' cognitive activities; impersonal orientation of the organization and content of education. These disadvantages can be mitigated and even avoided by introducing the system of innovative multilevel education. This MSHPE system fully meets the requirements of the current stage of socio-cultural development, as well as marketing requirements. It also allows getting education in many ways thus stimulating academic and professional mobility of students and graduates, and creating conditions for one's personal development. The next section of the "Concept" is program-targeted. It includes the formulation of the goal of transition to a multi-level system of higher pedagogical education, which consists in creating conditions for the formation of the personality of a future teacher who would be morally educated, pedagogically-oriented, mastering the cultural experience of mankind, realizing his position in the world, simultaneously being capable of professional creativity, self-determination, self-regulation and self-development. The leading ideas and principles of innovative education organization have been formulated in this section. Among the most important ideas are: pedagogization of educational process of high school at the first stage, humanization and humanitarization of the educational process and content; a combination of educational and professional components with a personality-oriented education and a combination of training a bachelor and specialist in education. The following principles of innovative education have been justified: the predominance of productive (creative and developmental) forms of educational activity, an increase in the status of independent, self-educational, self-creating activity of students; the use of modern valuable forms of interaction: dialogical, compatible, practice-oriented, problematic, immersing in the discipline, and so on. Creating appropriate conditions for the disclosure of the teacher's individuality in co-creation with the development of the student's individuality must also be noted. This factor also implies the creative work of all departments and each teacher on modeling the educational program for each section of the curriculum, for supporting the conditions of each direction of professional training. Scientific and methodological support of individual educational programs is provided by a wide development of the variable component of the curriculum. Each teacher is transferred to the position of an active creator of the educational environment, depending on his individual scientific and methodological interests and educational needs of students. The next external factor defined by us is the creation of an innovative educational environment of the university, where the formation of the personality of the future

teacher can be developed. The innovative environment of the university is a component of a broader concept – the educational or learning space. The educational space includes a set of different educational environments, educational institutions and educational processes (355, p. 179). All the components are interconnected and have an independent value and functional significance. To build a theoretical concept and determine the initial positions in understanding the logic of building an innovative environment, we used the approaches of N. Krylova (196, pp. 185-205). The origin of the system or environment modeled is an innovative cultural idea or a set of ideas adopted by the university community and cultivated in the joint activities of this community, a certain direction of the life of communities, the basis of which is precisely communication but not the educational process itself. It is advisable for our research to consider innovation processes through the content and meaning of the educational environment. The logic of our understanding of the relationship between the components and processes studied is presented in the following diagram:



In the course of implementation, the model acquires consistency, features of uniqueness, and finally, the value of a certain sample (example), that is, such a system of co-organized living conditions of the university, which become interesting for the wider educational community, striving to adapt some of the model's elements in their practice. The model is converted to normal at the third

stage. The logic of building the stages will have the following sequence: norm – innovation – 1 – pattern – norm – innovation – 2. For education as a whole, the most pragmatically useful is the innovation-normative cycle of evolution, since it initiates changes in the network of teacher's training. There are other options, such as the creation of a unique model based on a mass school in a local environment (e.g. the one practiced in the Krasnochikovsky agricultural lyceum). This is an example when education reconstructs the social environment, thus becoming the center for the cultivation of a new social and educational environment. For a more complete representation of this factor, such most important concepts as "environment" and "space" have been identified. The generalized understanding of the environment is given in three meanings of this concept: 1) as a substance that fills space, as well as bodies surrounding something; 2) as an environment, a set of natural conditions in which the activities of human society and organisms take place; and 3) as the surrounding social conditions, environment, as well as a set of people connected by the combination of these conditions (278-a, p. 699). In other sources, the socio-cultural aspects of the environment are somewhat expanded, introducing the following clarifications: 1) the totality of natural or social conditions in which the vital activity of an organism takes place; 3) the social and everyday environment in which a person's life proceeds; 4) the collection of people connected by a common social and living conditions, by common profession, and occupation (p.238). Thus, the concept of the environment is revealed through categories such as space, environment, and conditions. Each of the proposed interpretations of the environment has been clarified. First of all, the environment is a space. The philosophical category of "space" has been sufficiently fully explored by each philosophical school that brings its own understanding of this category. But there are also common positions that make it possible to find important characteristics in the category of "space" that explain many manifestations of the environment. Space is a form of being orienting people to interaction both within space, if it is limited, and outside it. Interaction is manifested through an event, that is, it determines a connection with the category of time. Space, in its essence, sets the external scale, initial orientation and determines more specific spatial movements. Expressing the meaning of the concepts "order", "arrangement" of objects simultaneously existing in it, space in the context of synergetics can be represented as a combination of chaos and order. Therefore, in our concept of the influence of the environment on the objects placed in it, we represent it this way: space can be self-organizing, but it can also be organized, which means that the order can be established in accordance with certain goals, for example, in order to create a basis for the normative regulation of human behavior. The characteristics of space, established by philosophers, such as length, structure, coexistence, interaction of elements, create the possibility of an a priori influence on sensory contemplation (by I. Kant). And since space is fundamentally open, it can move into the space of another system, be multi-connected and inexhaustible, additional opportunities being created for using its influence on a developing personality. The second part of the definition of the environment as a medium / space allows us to identify in this concept more subtle and, therefore, more significant characteristics for designing of the environment. The term "environment" refers to the closer location of factors affecting a person. It is in this sense that the concept of "environment" is used, commonly understood as the habitat and production activity of both mankind and a certain person

(278-a). In the environment the researchers L. Buyeva, G. Andreeva, V. Kutyrev distinguish a natural (natural) and man-made (artificial) environment. The term "environment" was also used by the well-known sociologist T. Parsons, who introduced the concept of "situational environment", which he understood as changeable and unchangeable environmental factors, in relation to which the action is directed and on which it depends. Exploring the relationship between the system and its environment, the author has identified four system requirements, which must be taken into account when organizing the environment, which includes the educational system. T. Parsons stated that each system must be adapted to its environment (that is, go through the adaptation stage), strive for a state of equilibrium (latency – maintaining the pattern). Each system must also have the significance or means for determining the order of achieving goals and mobilizing its resources in the order of their achievement, that is goal-setting, and, finally, each system must maintain its unity, internal coordination of parts and prevent possible deviations for integration. This theory of T. Parsons is also focused on the construction of the interaction of the system with its environment (274). The existence of the educational environment is due to the very subjects of education both as living carriers of the subject content of culture, and as personifiers of this content of education. Consequently, the more subjects are engaged, the richer, more saturated, dense and diverse becomes the educational environment. The innovative educational environment of the university is that atmosphere of intellectual search and creative space, where the future specialist consciously "self-adjusts in the horizon of the personality," according to the above-mentioned figurative expression of L.N. Kulikova. The personality of the future teacher becomes in its moral integrity an end in itself under the conditions of the unity of the influence of all the processes that make up the innovative educational process. This process involves the construction of a free educational space (FES) and is provided by a number of conditions (A.N. Tubelsky. 376, pp. 158-178). The innovative educational environment of higher education includes a theoretical educational space and direct practice as a whole. Research shows that such an environment should be enriched with methods and means for the formation and development of personal and intellectual qualities, the self-image of a professional. This model space presupposes the creation of "a package of didactic, psychological teaching aids, technical teaching aids, audiovisual forms of education, computer advisory training programs, educational videos that form the intellectual basis for the formation of a personality ..." (306-a, p. 42). In this way the innovative educational environment of higher education should become the guarantor of the personal success of the future teacher in the implementation of the set goals, the success of his development in various aspects (physical, intellectual, moral, social), the guarantor of the future teacher's self-discovery of his creative potential. Features of the development of an innovative educational environment (see table 2) include: a prerequisite component, which in turn includes the creation of an intellectual and moral atmosphere of the university and a motivation-value background. Building the student's personality through helping him in self-realization, self-actualization, developing all the best that is inherent in the personality, and, which is extremely important, neutralizing negative qualities, helping the individual make himself valuable to society should be noted as well. Furthermore, the emergence of new organizational and content components of education focused on the continuous upward development of the creative potential of

teachers has been taken into account. Structural changes implemented in the creation of new structural subdivisions, as well as the emergence of new management relations through the interaction of departments, Scientific Methodological and Academic Councils, creative research laboratories, creative groups, temporary research teams (TRTs), etc. which become the basis for the development of a complex scientific problem is an implementation of the multilevel education as innovative. The third external factor in our concept is the creation of personality-oriented pedagogical situations. It is the innovative educational environment of higher education that presupposes the creation of these situations, in which the idea of the unity of the influence of all processes (socialization-inculturation, professionalization-development, education-self-development) on the formation of the personality of the future teacher is realized. The personality-oriented pedagogical situation, determined by V.V. Serikov, is "a specifically educational sphere in which there is a free acceptance of activity, reflection, imitation of the conflict development of events and one's own possibilities to influence them, competition and stress , in a word, a game "(341, p. 60). A future teacher even during his studies at the university should be able to model his technology, and his activities. At the same time this requires the conditions of not just an innovative, but a personality-oriented educational environment, which would provide "the formation of motivation for a long-term professional perspective, a change in the reflexive value orientations of students in the form of a psychological attitude to theoretical disciplines as the basis of formation ... awareness of the intellectual essence of the profession, the basic property of ... abilities ..." (306-a). For the development and realization of the creative potential of the individual, the following points are essential in creating a personality-oriented situation as a component of the organization of the educational process: non-judgmental climate of relations; elimination of stress factors in the classroom; creation of open training situations (work on unresolved problems of the future, development of foresight, organization of communication with people of alternative views on the same issue); withdrawal of conformism. During the process of studies it is necessary to purposefully create situations that require the manifestation of students' creativity. Contest of ideas, development of open topics enables manifesting the creative potential of students. A significant problem in the implementation of the situation proves to be the motivation of students, their internal activity. Thus, a personality-oriented situation is created purposefully, this is a special pedagogical mechanism that requires a new model of behavior, which is facilitated by previous reflection, comprehension, and rethinking of the current situation. The situation created in this way determines the given moment of a person's life. A personality-oriented situation should obviously become a factor that will contribute to the successful formation of a future teacher in the implementation of the goals set in various aspects (physical, intellectual, moral, social), and a guarantor of self-disclosure by the future teacher of his creative potential.

Internal factors in our Concept include the accumulation of creative potential by future teachers; change in the value attitudes of the subjects of the educational process (students) in the process of "self-determination in the personality horizon" in innovative education; the transformation of the teacher's initial position from a translator of knowledge, abilities and skills to an organizer of the cognitive activity of future teachers and to the position of a consultant-facilitator of personal development.

An important internal factor will be the accumulation, development and "proportionate" realization of the creative potential of the future teacher.

By creative potential, we mean intensive work on comprehending the subjects of being from a synergistic position, in connection with which the world outlook and world view of a person change, the self-personality is perceived by future teachers as a complex, self-organizing system; on the transformation of the inner world of a person, "comprehending, evaluating, experiencing new facts, circumstances, and events" (A. A. Bodalev). Such a personality is characterized by the sensitivity to new things, to changes taking place in different areas of their everyday life, a focus on self-realization of their personality, on strong moral principles. These principles, being humanistic in nature, are based on the recognition of the value of individual life and personal qualities that ensure life: tolerance, respect for the individual, goodwill towards people, honesty, and openness. The realization of the creative potential of a person will be all the more successful if the person is guided by ambitious motives within significant limits, has a sufficiently developed level of aspirations, can defend his position, his understanding of the situation, despite the pressure from the environment. The internal features to be considered, inherent primarily in the emerging personality of the future teacher in innovative education, reflect the subjective factor in reaching the top in his personal-subjective-professional-activity and socio-cultural development.

The next internal factor is the change in the value attitudes of the subjects of the educational process. The orientation of the future teacher to transform himself suggests a system of value attitudes towards the organization of cognitive and other personally and professionally significant types of activities. The value attitude to the corresponding period of life as the period of "approaching" to the heights of the profession determines the life position, perspective at all stages (levels) of formation and development, mastering the basic of personal formation of future teachers and future professional activities.

Orientation of the individual to the self-development of his individuality basically implies freedom, choice and a certain measure of responsibility, in accordance with personal appropriated moral and legal principles.

Another aspect, which seems to be important for self-transformation, is designated by A.A. Bodalev as follows: "... a person (as a person and a subject of activity) can successfully move to the top of his development, provided that he has a pronounced and stable propensity to work" (60).

Many prominent people also emphasized the great importance of the inclination to work for the development of a personality. It is this quality that determines the top, to which a person ascends in his creative development.

In modern conditions, such important personality characteristics as healthy ambition, anticonformity, and self-criticism are considered differently.

An essential feature of the educational environment, where the creative talents of the personality of "students" are manifested, is its personal orientation as a "creative space". The image of the teacher's "self" is actualized and self-revealed in the process of new types of activities that are significant for the future profession, its new components and capabilities. In activity, psychologists and teachers assert, a person realizes his virtual capabilities. It is in activity in the process of self-disclosure that relationships develop as a result of a person overcoming the boundaries of his "self" (N.A. Berdyaev). At the same time,

communication should not change something important and valuable in any person. Overcoming the boundaries of "self" must be properly limited.

The next internal factor is the transformation of the position of the university teacher. The possibilities of the educational process of the university for the formation of a future teacher are associated with the development of the facilitator position of the teacher in relation to the student as a subject of personal growth. The idea was confirmed by E.V. Bondarevskaya: "The goal of personality- oriented education is not to form or even educate, but to find, support, develop a personality in a person and found the mechanisms of self-realization, self-development, adaptation, self-regulation, self-defense, self-education ... necessary for the formation of original personal image, for dialogical and safe interaction with people, culture, and civilization "(35, p.36). The idea of facilitating the student's personality is one of the leading ones in humanistic pedagogy – it has deep historical roots: the dialogues of Socrates, the "school is a workshop of humanity" by Ya. A. Komensky, the idea of the nature of man and his freedom by J.J. Rousseau, and others. Most of the humanistic pedagogical concepts are based on the idea of assisting students in the process of their natural development, i.e. in the creation of conditions for the learner to acquire himself, in the formation and improvement of his individuality. The teacher of a higher school is called upon to help a young man in his dramatic self-alignment, in the search for self-identity and expanding the horizons of his truly human capabilities (203, p. 208). Facilitating interaction with a student is especially important in a difficult and contradictory period of redesigning the value-behavioral mechanisms of his life-creation. If the future teacher at this moment is provided with pedagogical support, then he becomes able to go in his development to more and more "higher levels of his education as self-education, as creative initiative, as a spiritual and moral promotion ... along the "spiritual vertical" "(204, p. 24).

The transition of a higher school teacher to a facilitating position involves profound changes in professional motivation and the valuable aspect of the teacher's personality consciousness. This position presupposes his personal and professional growth, the development of conceptual and situational thinking, the enrichment of the volitional and emotional spheres of the individual, the systematic improvement of professional skills, and conscious self-improvement. The main thing is to shift the emphasis on the disclosure and implementation of the student's inner potential, his individual abilities and capabilities, building a common value space of the teacher and student.

Revealing the external and internal factors of our concept presupposes a set of conditions that determine the formation of the personality of the future teacher in the process of innovative education.

The external conditions of this process include the creation of a new innovative environment of the university and assistance in its development; changing the motivational background through the pedagogization of the educational process; broadening the content of education with spiritual problems, and spiritual values.

An increase in the "degree of freedom" of the individual, accumulation of spiritual and practical experience of interaction in the system of subject-subject relations, mastering productive forms of self-creating activity are considered to be the internal conditions.

Let us turn to the first external condition – the creation of a new innovative environment and assistance in its development. The concept of "innovation environment" was introduced by us when disclosing the factor about the role of the environment in the design of the innovation process. First of all, let us highlight an important point: the innovative system of multilevel higher pedagogical education was designed by us as a means of the formation and development of the university itself and therefore refers to systemic changes. The formation of the personality of a future teacher is, as an innovative process, a subsystem of a higher system – a pedagogical university and the MSHPE that is implemented in it. Various subsystems of a more particular order arise in this system, for example, the transformation of the management subsystem, mastering new specialties, and so on.

The plurality of various subsystems, the multilevel character, the predominance of temporary structures over permanent ones (TRTs, creative groups for carrying out various types of auxiliary innovative work) are the main characteristics of the structure of a higher system. Since our concept is being built under the conditions of systemic change, the isolation of the process of formation of the personality of the future teacher will always be carried out within the framework of a broader process. In the context of the entire university assistance in mastering a new innovative environment can be presented as a staged procedure.

The first stage is the search for new ideas for transforming the traditional system of professional and pedagogical training into a new, innovative one. This stage has been carried out through the creation of an information background by means of conferences, general meetings, meetings of the Academic Council dedicated to new educational ideas and new forms of life in universities. During this stage carriers of innovative ideas are acquainted with the universities' work, establishing a mechanism for fixing and analyzing the ideas found. It is necessary to create the group of teachers who carry out expert work on the selection of ideas. The next step is an actualization of the internal university problems and needs. The stage is characterized by openness of problems for discussion not only in experts' own team, but also from outside. And finally comes the preliminary work at the level of the administration and a small innovation group formulates goals and ideas for innovation. This is a beginning of the development of the desired image of the university.

The second stage – the formation of an innovation – is associated with further analysis and design through diagnostics and problematic work of a group of innovators to clarify the expectations and innovative capabilities of teachers and students. The course of the innovation process is projected, the selected innovative ideas are tested. Then, as a result of a democratic procedure – a design seminar with the participation of leading innovators in this field – a decision is made on a large-scale innovation, a program for its implementation is developed. The results of such work are not only managerial changes, but also a developed image of the future university.

Then the next third stage of implementation comes. A wide range of people are involved in the process of innovative work, both teaching staff and students. This requires a massive assimilation of the "ideology" of innovation and innovation processes. The leading problems of this stage are organizational and psychological. There are foreseen and unforeseen negative and problematizing consequences of innovation in the life of the university.

Difficulties are more pronounced for those who work in a new way. Doubts arise about the necessity and usefulness of the new. The peak of the development of innovation is coming. To mitigate these processes, to turn innovation into an optimal tradition, psycho-correctional work with people is necessary, on the one hand, through a system of motivational discussion of positive features and moments, stimulation and support of creative beginnings. On the other hand, it is necessary to consolidate the renewed image of the university in the minds of the teaching and student collectives. Such an innovative environment is realized as the formation of a new practice, it is influenced by regional characteristics and scientific and pedagogical schools that have developed in the university. Such an environment is most suitable for the subjects acting in this cultural and educational space.

The second condition is associated with a change in the motivational background – pedagogy of the educational process of the university. This was facilitated by all the positive processes that unfolded in society in the last decade, the main of which were the processes of humanization and humanitarization. Both reorientation of the modern pedagogical process towards a person, and anthropological orientation of education presuppose a change in the attitude towards the individual, as the main participant of the educational process. However, purposeful work is needed to change the professional consciousness and self-awareness of teachers and students to understand the value of personal development and self-development, which is carried out through changing the topics of the Academic Councils: raising and discussing questions "from the individual", conducting a special internal psychological and pedagogical university seminars within the framework of professional development. Actualization of issues of pedagogical culture in the organization of life in the university, changes in teaching technologies and the transition to dialogue and other technologies, in which the relations of the participants of the educational process are subject. Introduction of the teacher and the student into an active position of the creator of a new innovation process is aimed at realizing the interests and needs of each participant of these processes.

The next, third, condition assumes broadening of the content of education with spiritual problems, and spiritual values. This condition is implemented through the humanization of the educational process. The introduction of the educational component into the content of education in the conditions of MSHPE presupposes the "saturation" of the disciplines of general cultural training and subject-professional with spiritual aspects both within traditional disciplines, and the introduction of a wide range of elective courses that carry spiritual values. It is through the clarification of different understanding by scientists of scientific positions that the clash of different points of view, different positions, contributes to the development of a conscious attitude and the development of value orientations of future teachers. The very personality of the teacher of a higher school, transmitting to the student his rich spiritual world, his attitude to his work, to the personality of another person, is one of the channels of enrichment of the content of education with spiritual values.

The internal condition conducive to the formation of the personality of the future teacher included in our concept is, first of all, an increase in the "degrees of freedom" of the personality. The multilevel system of higher pedagogical education presupposes setting the individual in a situation of multiple choices. This choice is associated with many aspects: the choice of the direction and

profile of training, the form of study, the choice of an individual educational program, the choice of disciplines and courses, the choice of a teacher, the choice of a textbook and teaching aids, self-determination as a person is also a choice, etc. etc. Life in a situation of choice presupposes a fairly high level of development of personal qualities, primarily responsibility for one's own choice.

Special conditions for the student's personal freedom, freedom of his own choice, his own position are necessary. They contribute to self-development and effective self-disclosure of the personality of the future teacher during his training at the university. The transformation of theoretical science into a concrete science, its turning to the solution of practical problems is based primarily on the dialogic position of the future teachers – both researchers and practitioners. Awareness of one's position makes pedagogical activity creative, fills it with "personal meaning" (A.N. Leontiev). The author's position of the teacher relieves him of the template, formalism, ensures the "transmission" of pedagogical experience, innovations in school practice through his own individuality, "the self" of the teacher.

Further, the creative atmosphere of the university as a higher system and the creative space of the individual as a subject of interaction should be considered a significant characteristic of innovative education, a condition for its effective influence on the disclosure of the creative forces of the future teacher. This is the essential characteristic of innovative education. N.A. Berdyaev stated that "Liberation comes when the choice is made and when I follow the creative path ... In creative experience it is revealed that "the self", the subject, is more primary and higher than the object. And at the same time, creativity is the opposite of egocentrism. It is forgetfulness about oneself, striving for something that is higher than me. Creative experience is not a reflection of one's own imperfection. It appeals to the transformation of the world, to a new heaven and a new earth, which a person must prepare" (38, pp. 307-308).

The next second internal condition for the formation of a future teacher in innovative education is the accumulation of spiritual and practical experience of interaction in the system of subject-subject relations. This is achieved primarily through the individualization of the innovative educational space, the ability to build their own individual trajectory of development of the subject of learning. According to N.A. Berdyaev, "creativity is not collectively general, but individual-personal in nature," he believes that creativity, despite its individual-personal character, is least of all self-absorption, "it is always a way out of oneself."

Hence, it follows that the individual trajectory of self-development of the future teacher's creativity, self-disclosure of his creative potential presupposes a "collective-general character" of the creative space (atmosphere, environment). Self-development, self-disclosure, self-determination, self-realization is a choice in relation to oneself. This "self" is the essence of education and humanism. "Cognition of oneself, one's "self", one's aspirations and opportunities for self-determination and better realization of one's powers is a new task of education, training and upbringing, worthy of humanism" (O.S. Gazman). The mental process should go "from me", and not "from the outside to me" (N.A. Berdyaev). This condition implies the understanding that the educational innovative environment must be technological. Manufacturability is an indicator of the level of educational innovative activity of university teachers. This is the

style of scientific and practical thinking (V.V. Serikov). The influence of innovative education on the self-disclosure of the creative potential of future teachers presupposes the manufacturability of functioning systems, the implementation of the principle of lawfulness in their modeling. The system of "self-development-education" is technologically built as a dialogical and self-organizing one, where S – the teacher interacting with the S-the future teacher, are mutually enriched.

The third internal condition is associated with the mastery of productive forms of self-creating activity.

The university, although it is an innovative environment for education, appears to a greater extent to be a given regulated world, where systems of the "lower" order, student groups, for example, are called upon to create the necessary pedagogical conditions for self-affirmation, self-development, and self-disclosure of personality. This is the world of the creative space of each member of the educational process, where the undoubted fact is the interconnection of all large and local educational systems, their integration in influencing the subjects of these systems. Therefore, it is appropriate to talk about general pedagogically significant forms of self-disclosure and self-development of the creative potential of the personality of the future teacher.

This is a complex integrative process associated with the purposeful interaction of the content lines identified by us, which has certain levels, in accordance with which, the personality ascends to this level of spiritual, moral, intellectual, social and professional qualities and abilities for self-development, which will provide a higher innovative potential of the future teacher.

D.B. Bogoyavlenskaya examines the concept of spiritual activity as a synonym for cognitive self-performance (manifestation of creative abilities). Self-motion of activity, self-development of the process of creativity cannot be attributed only to the manifestation of abstract cognitive interest. This is "a life position, here the process of knowledge is fused with morality" (57-a, p. 32).

The selection of conditions helps to determine the prerequisites for the process of formation of a future teacher by means of innovative education.

In order for the implementation of innovative pedagogical education, which would ensure the formation of a future teacher, to become possible in the socio-cultural conditions prevailing in the university today, it was necessary to prepare the university as a whole, teachers, students, i.e. to create pedagogical prerequisites.

One of the important pedagogical prerequisites in our concept is the idea of the pedagogical subjectivity of the student – his passage through the positions of the "learner" and "teacher". It is important to consider the potential significance of this phenomenon as a prerequisite for the personal development of a future teacher.

If we consider the university not "as a place and time of study", but as a space of growing up of young people (D.B. Elkonin), then it is the pedagogical process of the university, provided that it is carried out as focused on activating personal self-development students, that we represent as an innovative process. It has incomparable possibilities of awakening the creative self-construction of all subjects of the educational process, both students and teachers.

The activities of teachers also change from a "translator" of knowledge and pedagogical technologies through the work of a "master" organizing joint activities with the aim of developing students' pedagogical abilities to the position

of "consultants" who, together with the student, design his future professional activities. In this regard, the readiness of the subjects of the process for their sequential transformation through the actualization of the innovative potential of the university environment, increasing the humanistic potential of the pedagogical community becomes an urgent problem.

An important prerequisite for the formation of a future teacher in innovative education in our theoretical concept is to increase the humanistic potential of the pedagogical community. This necessity is dictated both by time and by the peculiarities of the socio-cultural tradition of the university and special work carried out by the university team since 1989, when the teaching community began to work on the Concept of university.

The next prerequisite for the implementation of the formation of students in innovative education is, in our opinion, the orientation of innovative processes to achieve a new quality of university education and, ultimately, a new quality of life for the entire pedagogical community of the university, including teachers and students.

Achieving a new quality of education within the university presupposes the development of a new strategy of activity, based on transformation of all its components, reflection of these transformations, on the one hand, and the development of the needs for the manifestation of the individual's creative principle of the personality, on the other, which implies the involvement of subjects in practical work to build themselves, both students and teachers.

The new quality of education within the university necessarily presupposes the development of new approaches to determining its structure (changing the structure of the university), making the necessary adjustments to the content of education, which would be consistent with the requirements of a new innovative education strategy.

The foregoing allows us to draw a conclusion that the developed factors, conditions and prerequisites constitute important components of the theoretical concept of research making it possible to represent the formation of a future teacher in innovative education as a complex self-organizing and, at the same time, a controlled process that is carried out nonlinearly being occasional and incomplete.

Литература

1. Эрдынеева К.Г., Батоцыренов В.Б. Факторы и механизмы развития креативности российских и китайских студентов: кросс-культурное исследование // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 6 (37). – С. 320-323.

2. Эрдынеева К.Г., Попова Р.Э. Функциональная асимметрия мозга как условие адаптации студента к учебной деятельности // Успехи современного естествознания. – 2009. – № 1. – С. 64-66.

References

1. Erdyneeva K.G., Batotsyrenov V.B. Factors and mechanisms of Russian and Chinese student's creativity development: a cross-cultural study. The world of science, culture and education, 2012, no. 6 (37), p. 320-323. (in Russ.)

2. Erdyneeva K.G., Popova R.E. Functional brain asymmetry as a condition of the student's adaptation to educational activity. Successes of modern science, 2009, no. 1, p. 64-66. (in Russ.)

В.В. Лезина, Л.М. Султыгова, З.М. Мамиева

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ

Терминологический анализ понятия «творчество» отражает то обстоятельство, что оно не является одноотраслевым, но изучается многими гуманитарными науками. Философский энциклопедический словарь интерпретирует «творчество» как целенаправленную деятельность человека, несущую преобразующую силу¹. Представители этой области знаний настаивают на том, что творчество порождает нечто качественно новое, отличающееся оригинальностью, неповторимостью, уникальностью. Словарь психологических терминов рассматривает «творчество» как процесс созидания нового и свойства личности, обеспечивающие ее включенность в этот процесс². Педагогический энциклопедический словарь усматривает в творчестве создание качественно нового, никогда ранее не существовавшего³.

В психолого-педагогической науке феномен творчества изучен достаточно полно. В психологии формирование творческой личности исследовалось Б.Г. Ананьевым, И.А. Зимней, Е.А. Климовым, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Е.Н. Луком, Я.А. Пономаревым, Б.М. Рунином, И.В. Страховым, О.К. Тихомировым, А.И. Щербаковым, П.К. Энгельмайером, Е.Л. Яковлевой и др. С педагогических позиций творчество рассматривали В.И. Андреев, Е.С. Гольденрихт, А.М. Коршунов, Я.А. Пономарев, В.А. Сластенин, В.С. Шубинский и др. За рубежом творческая одаренность, творческие проявления человека изучались Дж. Гилфордом, Дж. Гилмером, К. Роджерсом, Р. Стернбергом, П. Торренсом, Д. Шелкроссом и др.

Исследования творчества в педагогике ведутся по двум центральным направлениям: творчество учителя и обучающихся. В поле нашего зрения – второе направление. По мнению Б.М. Бим-Бада, задатки творчества присущи любому человеку. Однако возникает вопрос относительно обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, участвующих в образовательном процессе наравне со здоровыми детьми в контексте инклюзивного образования.

Уточним: «инклюзивное», или «включенное» образование предполагает интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья в социальную среду и школу. Это обстоятельство оформлено законодательно на уровне Федерального закона «Об образовании» (статья 42), Федеральных государственных образовательных стандартов. Тема инклюзивного образования находит широкий отклик у педагогической общественности, о

¹ Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – С. 701.

² Орлинкова Н.В. Краткий толковый словарь психологических терминов. – Пятигорск: ПГЛУ, 1998. – С. 81.

³ Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Науч. изд-во «Большая российская энциклопедия», 2002. – С. 77.

чем свидетельствуют научные публикации Н.Н. Малофеева, Н.И. Скок, Е.Р. Ярской-Смирновой, Т.А. Добропольской, Н.Б. Шабалиной, А.Я. Чигриной и др. Однако проблема развития творчества у детей с ограниченными возможностями здоровья до сих остается вне поля зрения исследователей. Сказывается ее сложность: по утверждению Р. Стернберга, творчество предполагает наличие шести специфических, но взаимосвязанных источников: интеллектуальных способностей, знаний, типов мышления, личностных качеств, мотивации, окружения (среды)¹.

Рассмотрим названные источники. Тот же автор полагает, что для творчества необходимо наличие следующих интеллектуальных способностей: 1) видеть проблемы в новом свете и избегать привычного способа мышления (синтетическая способность), 2) оценивать результативность идей (аналитическая способность), 3) убеждения других в ценности идеи (практико-контекстуальная способность). Очевидным является и то обстоятельство, что творческий человек должен быть компетентным в области предстоящей деятельности.

Компетентность коррелирует с выделяемыми Р. Стернбергом типами мышления: логическим (обобщающим, рассудительным), латеральным (нетривиальным, нешаблонным), эвристическим (избирательным, связанным с внутренним озарением), конвергентным (однонаправленным, последовательным), дивергентным (разнонаправленным), информационным (Там же). Неразрывную связь мышления и творчества подчеркивал А.В. Брушлинский, когда писал о том, что «мышление человека всегда является творческим»².

Пытливого читателя может насторожить широкий спектр интеллектуальных способностей и типов мышления у детей с ограниченными возможностями здоровья. Напомним, что их включение в общее образование не предполагает серьезных увечий мозга. Эмпирические данные и наши личные наблюдения показывают, что дети с синдромом аутизма, ДЦП демонстрируют творческие способности наравне со здоровыми обучающимися. Активно разворачивающиеся сегодня нейропедагогические исследования проливают свет на пластичность центральной нервной системы и взаимозаменяемость полушарных функций. В процессе мыследеятельности мозг обнаруживает гибкость, из чего следует вывод: задатки творчества есть у любого человека. Нужно суметь их раскрыть и развить.

По мнению Д.Б. Богоявленской, В.А. Кан-Калика, Н.В. Кузьминовой, в творческом процессе не менее важны личностные качества. К ним учёные отнесли готовность к риску и преодолению препятствий, сохранение веры в себя в ситуации неопределенности. Выделенные качества Б.М. Бим-Бад дополняет критичностью, цельностью восприятия³.

¹ Стернберг З. Учись думать творчески! Двенадцать теоретически обоснованных стратегий обучения творческому мышлению // Основные концепции творчества и одаренности. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 186-187.

² Брушлинский А.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания в современных условиях // Советская педагогика. – 1991. – № 5. – С. 11.

³ Педагогическая антропология: учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2015. – С. 186.

Важными компонентами творчества являются побуждение и мотивация. Данные состояния вызывают смыслообразование, эмоциональную готовность к активности, ориентировку, установку на творческую деятельность, прогнозирование, активизацию мыслительных механизмов, мобилизацию долговременной памяти, анализ среды (окружения).

Мы приблизились к рассмотрению национально-региональной среды в качестве важного фактора творчества, выделяемого Р. Стернбергом, Б.М. Бим-Бадом и др. Без благоприятной среды творческие способности могут не проявиться. В общем понимании «среда» рассматривается как «окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов¹. В современной педагогике среда рассматривается как:

– условия, в которых протекает жизнедеятельность человека, его окружение, совокупность людей, связанных общностью этих условий, обстановки²;

– социальное пространство, окружающее человека, зону непосредственной активности индивида, его ближайшего развития и действия, включающее в его структуру феномены социальной и личной жизни человека: опыт жизни и общения, влияние СМИ и др.³

Анализируя вышеизложенное, резюмируем, что в педагогическом аспекте среда понимается как окружение человека и условия, при которых происходит его взаимодействие с этим окружением. Данные условия оказывают определенное влияние на личность и могут активизировать или тормозить процесс творчества.

Понятие «среда» является базовым по отношению к понятию «образовательная среда», которое получило широкое распространение в современной педагогической науке. По вопросу дефиниции данного понятия ученые пока не пришли к единому мнению. С опорой на положения философии и социологии Н.Б. Крылова трактует образовательную среду как часть социокультурного пространства, где взаимодействуют различные образовательные процессы и их составляющие и где ребёнок включается в культурные связи с обществом, приобретая опыт самостоятельной культурной деятельности⁴.

Придерживаясь данной точки зрения, Н.А. Спичко характеризует образовательную среду как «совокупность психологического, социального и пространственно-предметного факторов, включающих в себя также материальный фактор и межличностные отношения»⁵. При этом автор делает акцент на том, что все факторы взаимосвязаны, они взаимодополняют, обогащают друг друга и влияют на каждого субъекта образовательной среды.

¹ Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Оникс, 2007. – С. 117.

² Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 39.

³ Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – С. 34.

⁴ Там же. С38.

⁵ Спичко Н.А. Образовательная среда в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 44.

Проанализировав различные трактовки понятия «образовательная среда», остановимся на ее интерпретации В.А. Ясвиной, которая рассматривает данное понятие как совокупность условий, влияний и возможностей, создающих условия для раскрытия интересов и способностей обучающихся, обеспечивающих их активную позицию и творчество в образовательном процессе.

В нашей статье образовательная среда имеет характер национально-региональной, отличающейся этнокультурными ментальными установками, социокультурными и образовательными стратегиями, национальными образовательными структурами, исторически сложившейся «архитектоникой»¹. Выделенные отличительные черты демонстрируют особую организационную индивидуальность национально-региональной образовательной среды и предположения о наличии этнопедагогических методов развития творчества у детей с ограниченными возможностями здоровья. Полагаем, что такие методы могут быть успешно перенесены в инклюзивное образование.

Итак, мы приблизились к тезису нашей статьи: *развитие творчества у детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования возможно и целесообразно, а национально-региональная образовательная среда может предложить эффективные этнопедагогические способы решения этой проблемы.*

Приоритетными методологическими подходами к ее решению выступают валеологический (М.А. Гайтукиев, Л.Б. Дыхан, А.Г. Трушкин и др.) и этнопедагогический (Г.Н. Волков, В.С. Кукушин, А.Б. Панькин и др.). Первый подход нацеливает исследователя на изучение проблем формирования, сохранения и укрепления здоровья обучающихся под углом развития его психических и соматических возможностей в педагогическом процессе. Второй инициирует рассматривать воспитание и обучение с позиции народной педагогики, аккумулировавшей этнокультурный опыт как оптимальный для социализации ребенка.

На методическом уровне мы выделяем методы эмпирические (наблюдение, беседа, изучение специальной литературы) и теоретические. Наблюдение формирует факты в развития творчества у детей с ограниченными возможностями здоровья в национально-региональной среде. Беседа уточняет и углубляет понимание исследователем наблюдаемых им феноменов развития творчества. Изучение специальной научной литературы объясняет механику этого процесса. Наряду с ней изучению подлежат законодательные акты и постановления министерств образования национальных субъектов Российской Федерации.

Теоретические методы включают анализ и обобщение. Анализ основывается на мысленном расчленении проблемы исследования на составные части (развитие творчества, дети с ограниченными возможностями здоровья, национально-региональная среда) с целью их углубленного исследования и поиска содержательных скреп. Последние формируют представление о системогенезе изучаемого явления. Особенностью представленного нами анализа является включение проблемы развития творчества

¹ Гудиева Л.Х.-У. Становление и развитие образовательного пространства Ингушетии с 1868 по 1934 гг. – Сочи, 2010. – С. 58.

у детей с ограниченными возможностями здоровья в разные этнические контексты. Обобщение позволяет обнаруживать закономерности, применимые в этих контекстах.

В народно-педагогической культуре традиционных обществ творчество всегда входило составной частью в воспитание умственное и трудовое. Героический нартский эпос, один из древнейших памятников северокавказского эпического творчества, наряду с богатством сюжета, дает представление о формировании у детей нартов творчества в рамках названных видов воспитания. Их развитием у нарта Шэбатныко занимался стариk из подземного дома. Подобное воспитание получили герои нартов Бэтэрэз, Озармэс, Ашэмэз¹ и др. Положительные образы героев фольклорных произведений, народных героев подрастающее поколение традиционных обществ воспринимало как традиционную модель поведения.

Способностью к умственному развитию и трудовым навыкам наделялся каждый ребенок. Он считался разумным, когда его действия были мотивированными. В частности, вайнахи считали основными показателями умственного развития знания о реальной действительности и умение оперировать ими в практической деятельности. Под руководством старших членов общества все дети без исключения овладевали прикладными знаниями о ремесле, земледелии, скотоводстве, обработке и хранении продукции сельского хозяйства. Скидки детям с ограниченными возможностями здоровья состояли только в посильности труда и коллективной работе об их здоровье.

Устное народное творчество отражает эту сторону бытования. В ряде традиций народов Северного Кавказа старшие используют охранную формулу в общении с младшими. У балкарцев старая горянка обращается к девушки или девочке следующим образом: “Дочь моя, чтобы я твою болезнь отняла, как поживаешь?”. “Да съем я твои болезни, мое солнышко,” – говорят детям осетины. В адыгских врачевательных песнях – заговорах содержится обращение к мифологическому демиургу Тлепшу: “Тлепш, владелец молота, быстро исцели!”². О понимании сложной природы слова, заключенной в нем созидающей и разрушающей силе свидетельствуют следующие высказывания: “Слово спасает, но оно же и убивает (адыг.), “То, что не сможет разрубить и сабля, разрубит благое пожелание” (ногайск.) и др.

Традиционные народы знали об оздоравливающем воздействии психолого-эмоциональных факторов: “Держи в себе радость с утра в течение часа, и она тебя будет держать весь день”, “Как свою жизнь с утра настроишь, так она у тебя и будет идти” (осет.). Современная психосоматическая терапия представляет множество свидетельств того, что у оптимистичного настроенного, жизнерадостного человека лучше функционируют внутренние органы. Экспериментально доказано и то, что, когда человек думает о приятном, у него улучшаются зрение, обоняние, слух, осязание. Эти наблюдения соответствуют народным установкам, рекомендующим

¹ Скитский Б.В. Нартовский эпос как исторический источник. – М.: Прогресс, 1969. – С. 11.

² Национальные традиции народов Адыгеи: генезис, сущность, проблемы воспитания. – Майкоп, 1994. – С. 63.

сосредоточивать внимание на светлых и радостных сторонах жизни: “Плохой день недолг, век плохого человека короток” (осет.), “Сердитый человек рано стареет” (балк.).¹

При таком мировосприятии создавалась основа для понимания того, что болезнь – это часть судьбы, как и проблемы в судьбе – тоже своего рода болезнь, неблагополучие. Чтобы решить их, ребенку необходимо возвести в принцип соответствующее мировоззрение – быть добрым, волевым, воспринимать жизнь не как поле брани, а как школу, как поле обретения опыта и творчества. Эти качества помогали ребенку с ограниченными возможностями здоровья не расходовать внутренние силы на претензии к людям и конфликтные ситуации, но учиться и творить.

Основным методом развития творчества традиционно является ситуативный, когда дети обучаются творчеству на решаемых им проблемных задачах. В быту их достаточно много: организовать свое время, более качественно выполнить поручение и др. Проанализировав подобные ситуации у жителей Северного Кавказа, мы выполнили модель развития творчества у детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях национально-региональной среды. В ее разработке мы учли периодизацию школьного детства, его психолого-педагогические особенности, формы и частные методы (см. таблицу).

Прокомментируем данные таблицы. Представленные в таблице этапы школьного детства совпадают с детской возрастной периодикой народов России. В дошкольном детстве формируются основные индивидуально-психологические особенности ребенка, создаются предпосылки и мотивация творческой деятельности. Психолого-педагогическими факторами творческой активности в этом возрасте являются развитие речи и мышления, внимания и памяти, эмоционально-волевой сферы, воображения. Существенную роль в развитии в этом возрасте творчества играет фольклор. Сказки, былины, легенды, небылицы, песни, пословицы, поговорки богаты сюжетными линиями. Сказочные герои креативны по своей сути: они совершают необыкновенные поступки, влекущие за собой установление гармонии и миропорядка. Поведение положительных персонажей служит моделью для подражания и воображения. Не случайно излюбленной детской игрой в этом возрасте является перевоплощение в сказочных персонажей, обыгрывание знакомых и создание новых сказочных ситуаций. Фольклор всех народов мира содержит повествования о недужных персонажах: Илья Муромец в молодом возрасте, Конек-горбунок, Иван-Дурак и др. По этой причине дети с ограниченными возможностями здоровья чувствуют себя в сказке комфортно, а нетривиальные поступки упомянутых персонажей вселяют в слушателей (читателей) веру в возможное исцеление, деятельное изменение ситуации в лучшую сторону. Дети обретают мотивацию к творческому самосовершенствованию.

¹ Мамбетов Г.Х. Традиционная культура кабардинцев и балкарцев. – Нальчик: Эльбрус, 1997. – С. 25.

Таблица

Модель развития творчества у детей с ограниченными возможностями здоровья
в условиях национально-региональной среды

№	Период	Возраст	Психолого-педагогические особенности	Организация развития творчества	
				методы	формы
1	2	3	4	5	6
1)	до-школьное детство	2–6 лет	развитие речи и мышления, внимания и памяти, эмоционально-волевой сферы	прослушивание и произвольное окончание сказок, небылиц; запоминание басен, пословиц, поговорок, песен; импровизация в танце; самостоятельная организация домашних концертов и спектаклей; изобразительное творчество (рисунок на свободную тему); изобретательство в игре; моральное и материальное стимулирование самостоятельно найденного оптимального решения	игра, танец, временные домашние поручения, домашние концерты, праздники, семейные конкурсы, спектакли, выставки творческих работ
2)	младшее школьное детство	7–11 лет	изменение социального статуса (превращение дошкольника в школьника), психологическая перестройка в деятельности (переход от игры к учению), изменение мотивов поведе-	комментированное оценивание выполненных поручений, обсуждение самодеятельных поступков; продуманный выбор действий; увлечение примером или идеей, “заражение” позитивной активностью, сопереживание, наделение ребенка функцией вестника радости, уход за домашними питомцами, организация “завтрашней радости”	планирование деятельности на неделю, презентация шанса, аванс доверия, переживание (празднование) общей радости от созданного ребенком, выражение горячей веры (эмоционального всплеска) в возможности ребенка, заседания микрокружков по интересам, шахматные

Продолжение таблицы

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
			ния, трудности психологической адаптации (сложность усвоения нового режима дня, специфики взаимоотношений с учителем и одноклассниками), затруднения в учебной деятельности, выполнении домашних заданий	(А.С. Макаренко) путем постановки и реализации близких, средних и дальних перспектив, чтение и интерпретирование художественной литературы, анализ произведений живописи, театра, кино, музыки, обмен опытом поведения, рефлексия взаимоотношений в детской среде	турниры, временные и постоянные поручения
3)	подростковое детство	11–15 лет	проявление взрослости, гендерных ролей, общения; половое созревание	обзор художественной литературы, просмотр и прогнозное обсуждение телевизионных программ, оценка фактов, самостоятельное обдумывание спорной ситуации; поощрение и стимулирование творческих стремлений	общественно полезный творческий труд, художественная деятельность (ландшафтный дизайн, пленэрная живопись), оформление собственного жилого пространства, экскурсии и путешествия, посещение музеев и выставок, выражение подростку доверия в принятии собственного решения, “возвратное действие” (сталкивание подростка с негативными последствиями им созданной ситуации), самоанализ, встречи с творческими людьми, тренинг чувств и воли

Окончание таблицы

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
4)	старшее детство (юношество)	15–18 лет	формирование соматотипа (внешность, анатомо-морфологические особенности), представления о собственной уникальности	рефлексия своего творческого кредо анализ социально-значимых ситуаций, полемика по вопросам творчества	рационализация форм домашнего труда, выработка к нему творческого подхода, выпуск рукописного журнала, домашний диксовечер, креативное участие в ремонте и благоустройстве дома, изготовление предметов декоративно-прикладного искусства, импровизации в гастрономии и кулинарии; актуализация мечты, постановка ее в центр жизненных планов и социальных ожиданий

Эффективными методами развития творчества являются занятия художественной самодеятельностью: народный танец и импровизация в нем, организация ребенком концерта (домашнего, классного), спектакля. Успехи детей являются публично одобряемыми, они максимально стимулируют их творческую активность. В художественной деятельности продуктивным методом и «ареной» для творчества выступает рисунок на свободную тему, где дети придумывают и воплощают на бумаге образы, их цветовое решение, сюжет. Подчеркнем важность морального и материального стимулирования самостоятельно найденного оптимального решения.

В младшем школьном детстве уклад жизни ребенка кардинально меняется. Он преобразуется в персону социальную, значимая часть жизни которой протекает в школе. К необходимости социальной адаптации добавляется валеологическая: детский коллектив, как правило, принимает ребенка с ограниченными возможностями здоровья настороженно. Трудности общения создают преграду развитию творчества. По этой причине ребенок с ограниченными возможностями несет дополнительный моральный груз отличия от других членов ученического коллектива. Требуется авторитетная помощь учителя в адаптации и коммуникации. Эффективными методами развития творчества у детей с ограниченными возможностями здоровья на данном этапе являются коллективные. Наряду с классным коллективом дети осуществляют комментированное оценивание выполненных поручений, обсуждают самодеятельностные поступки, аргументируют выбор своих действий, сопереживают, читают и интерпретируют художественную литературу, – вступают в «жизнь» класса.

Важным фактором формирования творчества на данном этапе является эмоциональный. Эффективен метод наделения ребенка функцией «вестника радости» (объявление о праздничных мероприятиях, днях рождения и др.). Этот метод располагает к ребенку членов коллектива и стимулирует развитие у него творчества. Ребенок находится в эмоциональной готовности к творческой активности и продуцирует собственные идеи. У него вырабатывается установка на творческую деятельность, активизируются мыслительные механизмы, долговременная память извлекает из своих анналов полезную информацию. По нашим наблюдениям реализации такого метода в 3 «А» классе МОУ СОШ №7 г. Ессентуки дает высокие результаты. Тренировка названных механизмов развития творчества приводит к его активизации. Дети с ограниченными возможностями здоровья оптимистичны, комфортно чувствуют себя в образовательном коллективе, демонстрируют креативность в семье. Осуществляется «зарождение» позитивной творческой активностью окружающих.

Производным от данного является метод «завтрашней радости» (А.С. Макаренко), когда дети 10–11 лет учатся ставить и реализовывать перспективы (близкие, средние, дальние). Наряду с организационными умениями вырабатываются творческие, в зеркале которых ребенок распознает свое «Я». Он насыщает свой день событиями обязательными и соответствующими его интересам, творит в рамках самопознания.

В развитии механизмов творчества велики возможности дополнительного образования: кружки по интересам формируют смыслообразование, обучение в шахматной школе развивает прогнозирование. Атрибутами дополнительного образования являются переживание общей радости от созданного ребенком, выражение веры в его возможности.

Подростковое детство является ярким этапом в развитии творчества. Половое созревание «провоцирует» креативность в разных проявлениях, иногда неожиданных. Проявляя взрослость и гендерные роли, дети, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, становятся изобретательными. Задача педагога и родителей сводится, скорее, к направлению изобретательства в позитивное русло. Векторами осмысленного творчества становятся творческие задания на уроках, общественно-полезный творческий труд. В их рамках оцениваются факты, обдумываются спорные ситуации. Алгоритм таких действий переносится затем на жизненные ситуации.

По-прежнему сохраняет важные позиции дополнительное образование. Детям с ограниченными возможностями двигательного аппарата показаны художественная деятельность в ее разных проявлениях: пленэрная живопись, ландшафтный дизайн. Родителям следует приветствовать оформление ребенком собственного жилого пространства. Таким образом подросткам выражается доверие в принятии собственных решений, осуществляется «возвратное действие», когда ребенок сталкивается с негативными последствиями созданной им ситуации. Результатом этого становится самоанализ в творчестве.

Стимулируют творческую активность путешествия и экскурсии, посещение выставок и музеев, где подростки встречаются с творческими людьми, делящимися опытом их побед и завоеваний. Неординарной формой развития творчества у подростков с ограниченными возможностями является тренинг чувств и воли. Без этих качеств творческая личность не состоится. Во многих случаях лидерами в таких тренингах становятся названные подростки. Они являются собой пример чувств и воли, накопленных в связи со своей неординарностью.

Старшее детство, или юношество олицетворяет собой расцвет творческих интенций. Нейропсихологическая динамическая цепочка этого процесса функционирует слаженно, обеспечивая его бесперебойную работу.

В этом возрасте для развития творчества целесообразен анализ социально-значимых ситуаций и их оценка, полемика по этим вопросам, рефлексия собственных творческих интенций. Объектом творчества юношей и девушек с ограниченными возможностями здоровья может быть домашний труд и его рационализация. Креативные идеи юношей и девушек могут найти применение в ремонте дома, его благоустройстве, организации приема гостей, домашнего вечера, изготовлении предметов быта и декоративно-прикладного искусства из природных материалов (глина, дерево), кулинарии и гастрономии. Творчество может быть перспективным и распространяться на создание в будущем проекта, участие в мероприятиях, овладение профессией и др. Окружающим следует поддерживать юношеские творческие инициативы, укрепляя веру юношей и девушек в себя.

Для верификации разработанной нами модели мы выполнили экспериментальное исследование, фрагмент из которого приводится в данной статье. На формирующем этапе, охватывавшем 6 лет, проводилась серия опытов с двумя воспитанниками с ограниченными возможностями здоровья, чьи имена нами не приводятся из соображений конфиденциальности. Экспериментальной базой стали дошкольные образовательные учреждения ГБДОУ «Детский сад» № 1 «Волшебный замок» и ГБОУ «СОШ-ДС

№ 1 г. Назрани. Начальная серия опытов была направлена на развитие воображения. В условиях детского сада участники эксперимента лепили, рисовали, пересказывали сказки, сочиняли музыкальные миниатюры, придумывали спектакли для кукол. Мыслительная работа сопровождалась ручной моторикой: дети работали с бумагой, тканью, нитками, желудями. Мы наблюдали удивление и радость от детских открытий, занятия были насыщены эмоциями. В процессе преобразования предметов ребенок выступал творцом. Учитывая появление возможных крайностей воображения (лживость, сочинительство), педагог-воспитатель мягко корректировал процесс развития творчества посредством чтения рассказа Л.Н. Толстого «Лживый мальчик». Дети активно играли, импровизируя, придумывая новые условия и действуя сообразно им.

На втором этапе формирующего эксперимента для тех же детей, перешедших в младший школьный возраст и обучавшихся в МБОУ СОШ с. Майского и ГКОУ СОШ № 1 (СП «Барсукис»), был составлен режим дня. Несколько позже обучавшиеся получили расписание на неделю. По аналогии с полученным, дети составляли вымыщенное расписание по методике С.Я. Рубинштейна в модификации В.Ф. Моргуна, где в ракурсе творческой деятельности разрабатывали «нужные» им уроки. К таким урокам дети с ограниченными возможностями здоровья отнесли уроки воздухоплавания, волшебства по аналогии с книгой Дж. Роулинг «Гарри Поттер», плавания с дельфинами и др. Полученные данные позволили нам диагностировать успехи в развитии творчества у детей на этом этапе.

В IV классе реализовывалась методика “Неоконченные предложения” Ж. Нюттена в модификации А.Б. Орлова. Учитель зачитывал начало предложений и предлагал детям его закончить.

Примеры предложений

1. Больше всего я люблю, когда учитель...
2. Я хотел бы, чтобы в школе...
3. Я не хотел бы, чтобы в школе...
4. Мне всегда интересно, когда на уроках ...
5. Мне неинтересно, когда на уроках...

Окончание предложения предполагало элементы творчества. Отметим, что с заданием справились оба испытуемых. Проверка ответов отразила поиск эмоциональной поддержки у учителя (детям нравилось, когда учитель их хвалил), воображаемые объекты (хотели бы, чтобы в школе был самолет, на уроках звучала сказка).

Творческие способности детей развивались посредством внедрения в познавательную деятельность программы “Открытие мира” (автор – Л.И. Айдарова). Согласно ей детям предлагалось нарисовать и объяснить значение слова «природа». Сюжеты рисунков существенно отличались: у первого участника эксперимента в рисунке присутствовало изображение солнца, птиц, деревьев, озера. Второй участник изобразил пустыню, песчаные дюны и верблюдов. Очевидна зависимость творческой направленности от детского опыта наблюдений за природой.

В качестве одного из домашних заданий детям была предложена тема для творчества «Мир бездомных животных». Дети должны были предложить выход из сложившейся ситуации с бездомными животными. Оба участника нашего эксперимента проявили стандартное решение: забрать

животных домой. Клишированный ответ свидетельствовал либо о горячей любви детей к животным, либо о клишированности решения данного вопроса.

На одном из классных часов перед детьми была поставлена задача: что может стать причиной хорошего настроения для человека? Участниками эксперимента были названы следующие причины: «день рождения», «каникулы», «праздники». Этот список был продолжен при обсуждении задания на уроке, где участники продемонстрировали активность, назвав игру с домашним питомцем, компьютерные игры, общение с бабушкой, новогодний праздник и др.

На третьем этапе формирующего эксперимента подросткам были предложены следующие ситуации для обдумывания и творческого решения.

Ситуация 1

Катя, ученица 7-го класса, страдает от того, что ее рост уже сейчас 171 см. В классе она выше всех. К доске выходит сгорбившись, поджимает ноги, сутулятся. Каждый выход к доске – страдание. Поэтому иногда отказывается отвечать – пусть лучше “два”, чем еще одно унижение. В ее сознании постоянно звучат реплики мальчишек: “Эй, каланча!”, замечание учителей: “Что это тебя так перекручивает?”, когда она выходит к доске, просьба матери: “Да не сутулься ты, расправь плечи, смотри, какая у тебя фигура симпатичная”. А тут еще Пашка нравится, а он на полголовы ниже ее. Разглядывая себя перед зеркалом вечерами, Катя горевала:

– Ах, эти ужасные руки, они ниже колен! Ну разве у нормального человека бывают такие руки? ...И шея длинноющая, но с ней можно что-то придумать, если ее втянуть или поднять воротник, а вот ноги куда дёшево?

Испытуемые должны были ответить на вопрос: как помочь Кате в решении ее проблемы? Ответы респондентов коррелировали с взглядом на собственную ситуацию: набраться терпения и силы воли, не реагировать на проявления злобы, заняться волейболом или баскетболом и своими достижениями удивить одноклассников. Данные решения были признаны нами правильными и свидетельствовали о креативности и успешной социализации подростков с ограниченными возможностями здоровья в коллективе.

Вторая ситуация предполагала ее оценку и творческое решение.

Ситуация 2

Родители дарят Вам на день рождения меховую шапку, от которой Вы в восторге. Вы знаете, что отец долго копил деньги, чтобы купить ее. Вы рады новой шапке. Но когда Вы приходите в ней в школу, кто-то из знакомых говорит: “Где ты раздобыл этот ужас?” Реакция другого не лучше: “Ого! Из какого это чудо-юдо зверя сделана твоя шапка? “Если бы так произошло, как бы Вы поступили?

Ответы испытуемых отличались: первый подросток предложил игнорировать мнимых приятелей, второй – объявить мех шапки дорогим и не расставаться с подарком. Оба решения были, на наш взгляд, правильными, второе показалось более творческим.

В диагностике развития творчества у участников эксперимента мы учли их данные, зафиксированные классными руководителями и школьными психологами в диагностических карточках. Близкие к творчеству

показатели «предприимчивость», «инициативность», «гибкость» варьировали в пределах средних баллов. «Креативность» оценивалась достаточно высокими баллами.

Проведенное нами экспериментальное исследование отразило факт успешной обучаемости творчеству детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях национально-региональной среды. Разработанная нами и внедренная в образовательный процесс модель продемонстрировала убедительные результаты.

Постэкспериментальная рефлексия отражает факт более успешного обучения таких детей творчеству при использовании средового фактора. Традиционная культура национальных регионов является коллективистской, где забота о детях с ограниченными возможностями здоровья является нормой, общественным предписанием. Это подтвердил коллективный метод, оказавшийся наиболее продуктивным в обучении творчеству. Из этого следует прогноз успешной реализации в национально-региональном пространстве Российской Федерации инклюзивного образования и развития на его базе творческих способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Эксперимент отразил важность максимального насыщения процесса развития творчества у таких детей в периоды дошкольного и младшего школьного детства, сенситивные развитию речи и мышления, долговременной памяти, эмоционально-волевой сферы.

Резюмируем изложенное. Дети с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в развитии творчества. Инклюзивное образование может предложить разные модели этого процесса. Разработка одной из них, учитывающей педагогические возможности национально-региональной образовательной среды, представлена в данной статье. В ее основе – нейродидактические компоненты творчества, периодизация детства, психологические особенности каждого из периодов, организационные методы и формы. Эффективность данной модели подтверждена экспериментально.

Н.А. Шагаева

РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УМА, УПРАВЛЕНИЯ САМИМ СОБОЙ, РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ СФЕРЫ МАГИСТРАНТОВ

Современный мировой кризис актуализирует готовность будущих «агентов перемен» системы образования к нравственному управлению организацией, направленной на проектирование нового качества культуры управления в условиях изменений самих себя G. Jago [17]; I. Lapina, I. Kairisa, D. Aramina [18]; K. Samuelsson, S. Lindblad [19]; S. Strese, D.R. Adams, T.C. Flatten, M. Brettel [20]; P. Thanomwan, P. Buncha [21], отмечается, что это понятие многоаспектное. Н.В.Кузнецова [6], Н.В. Лизина [8], Е.В. Pavlova [22], Н.А. Чумак [16] рассматривают управление в соотношении с субъектом управления и с личностными характеристиками, степенью усвоения духовно-нравственного опыта человечества, религии, места и времени проживания.

Феномен личности, духовно-нравственная культура «нравственного авторитета», особенно актуальны в процессе формирования культуры управления будущих руководителей, будущих «агентов перемен» системы образования. Культуры управления как высокого уровня общей культуры, культуры общения, интеллекта, мышления, ориентации на самореализацию, способность к постоянному духовному развитию и совершенствование нравственности [11].

«Духовное развитие», «нравственное совершенствование» – глобальные категории различных мировоззрений Востока, притягивающие внимание современных менеджеров. Их привлекает нетеистичность буддизма, вобравшего в себя – технологичность процесса самосовершенствования, обогащения, управления своим умом, управления, прежде всего самим собой, интегрировали традиции буддизма с реалиями современной западной цивилизации [24].

Будда создал систему мышления, использующую интеллект в практике существования. Всё проявляется из ума. Ум творит и ум развивает. Важно не столько то, что делает ваше тело, сколько то, чем занят наш ум [24]. Гораздо важнее денег, имущества или статуса наше внутреннее состояние, или состояние ума (сознание), связанное с нашим мировоззрением и мотивацией, обладающее двумя ключевыми качествами: уважением к себе (видеть себя человеком нравственным, опирающимся на принципы) и внимательность к другим (в разумной мере считаться с мнением окружающих). Всё это сдерживает нас и укрепляет наши нравственные ориентиры [4, с. 75]. Духовность всегда нравственна, возникает и существует в межличностном общении, регулирует поведение человека во всех сферах жизни, возвращать и руководствоваться внутренними ценностями изо дня в день, в любой жизненной ситуации, соответствовать им в каждом поступке, в том числе и в сфере отношения к самому себе [13, с. 341].

Ум будды, или природа будды, – ум, дремлющий в глубинах нашего «я», ожидая своего пробуждения, когда мы свободно движемся в бесконечном потоке жизни, то мы становимся буддой (не буддистом, – а именно буддой) [24, с. 16]. Предполагается поэтапное совершенствование

ума, в процессе реализации триады: нравственность (правильная речь, поведение и образ жизни) – медитация (усердие, сознание и самопознание) – мудрость (правильное воззрение и устремления). Научись контролировать свой ум, управлять своим эмоциональным состоянием, сделай нравственные ценности неотъемлемой частью своей жизни [15, с. 37].

Первый этап совершенствования ума в буддизме предполагает, что нравственность – это правильная речь, поведение и образ жизни. Четвёртая благородная истина в буддизме – это внутренний, духовный путь, истина о правильном воззрении, правильном намерении, правильной речи, правильном поведении, правильном образе жизни, правильном усилии, правильном памятовании, правильном сосредоточении [23, с. 81], т.е. нравственность.

В буддистских школах обязательны *упражнения на дыхание*, гармонизирующие все тело, распрямляющие его, влияющие на организм по принципу внутреннего акустического резонанса. Дыхание – механизм, заставляющий выбирать голосовые связки, порождающий разнообразные энергетические импульсы по принципу резонанса, стимулирующий психику и помогающий лучше организовать процесс мышления – «внутренний безмолвный диалог, который душа ведет с собой» (Платон).

Воспитание ума (медитация) – сознательная работа с ним, в процессе которой мы приучаем его к определённому предмету или теме, добиваясь качественных изменений в моделях нашего поведения, изменения нейронную структуру мозга, заставляют нейронные сети входить в резонанс с мантрами, вызывают резонанс в организме. Главное – искренность, с которой произносятся тексты [5, с. 643].

У Гаутамы Сиддхартхи они познают каноны этики для всего мира, учатся преодолевать самого себя, учатся дальнейшему духовному самосовершенствованию, самоактуализации, уважению себя и внимательности к окружающим.

Высокие моральные принципы, безусловную ценность Жизни, Любви, духовно-нравственной Гармонии, «нравственную красоту жизни» (Цицерон) формируют: авторитет отца, тепло материнских рук, ее голос, её песни, родное слово и сказки бабушки. Когда мы становимся взрослыми, серьезные ограничения обуславливают модифицируемость мозга, влияют на формируемость нашего поведения. Мы приобретаем определенный характер [13, с. 436]. Человек, воспитанный в духовно-нравственном отношении, сознательно контролирует себя, учитывает интересы других людей, подчиняет повседневность возвышенным целям.

Духовно-нравственное развитие может продолжаться всю жизнь, но может и остановиться в любом возрасте, что зависит от самого человека, от его устремлённости к моральным и духовным ценностям. Требуется твёрдая решимость, чтобы поставить духовно-нравственное развитие в центр всей своей жизни, чтобы «возникли у меня знание и ведение, незлобие и свобода мысли» [15, с. 37].

Взращивая лучшие внутренние качества (любовь, доброту, проявление теплых чувств), что мы так ценим в других, – мы начинаем жить духовной жизнью. Результатом духовного развития является спокойствие и присутствие духа, контроль своего ума, управление своим эмоциональным состоянием, нравственные ценности становятся неотъемлемой ча-

стью жизни индивида. Духовный человек, прежде всего, человек, пребывающий в мировой и исторической жизни, активный в ней, приверженный духу своего народа, приобщённый к ценностям мировой и своей традиционной культуры. «Люди, которыми движет преданность общему делу или чувство принадлежности к определённой группе (этносу), способны на великие свершения. Такие чувства обладают объединяющей силой, помогают людям выйти за узкие рамки личных интересов» [3, с. 75].

Духовность предполагает целостное развитие человека, наполненность, активность, масштабность, обобщенность и «грандиозность» его замыслов. Такая личность смотрит и в прошлое, и в будущее, мыслит большими расстояниями, большими пространствами, видит связи самых отдаленных во времени и пространстве объектов. Это видно в его устремлённости к моральным и духовным общемировым и этнокультурным ценностям, в его картине мира, в гуманистическом отношении к явлениям окружающего мира, к людям. У него немало ценностей, ради которых он способен затрачивать силу, энергию, здоровье, разбирается в политике, литературе, искусстве, этнографии, других сферах жизни человеческих отношений. Широта его кругозора – основа его духовности.

Проявлением духовности, признаком духовного здоровья, является бережное отношение к окружающим людям, окружающему миру, вселенская доброта. «Отличительные черты, выделяющие по-настоящему великого учителя: превосходные познания, безукоризненная нравственность и доброта» [3, с. 119].

Человек духовен в той степени, в какой он задумывается над этим вопросом и стремится получить на него ответ. Истинное здоровье духа заключается в совершенстве и полноте воспоминаний [25, с. 725].

В подготовке современных менеджеров образования, в основном, упор делается на формирование компетенций, на освоение управлеченческих функций и процедур. На наш взгляд, для профессиональных менеджеров, важна не только их функциональная компетентность, но и сформированность культуры управления, «содержательное ядро» деятельности будущих менеджеров образования. Возникает необходимость такой подготовки будущих руководителей, которое расширяет сознание человека, реализует систему формирования личности будущих менеджеров образования, готовых к изменениям, способных осуществлять управление, прежде всего собой [9, с. 244-252].

Кафедра педагогики ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова» реализует подготовку магистрантов направления «Педагогическое образование». Мы акцентируем внимание студентов на знакомство с системой совершенствования ума, управления, прежде всего самим собой, на развитие рефлексивной сферы будущих педагогов. В работе с магистрантами мы акцентируем внимание на духовно-нравственных основах формирования управлеченческой культуры в процессе освоения дисциплины «Суггестивное управление» [10]. Задачами реализации дисциплины является освоение содержания образования, позволяющее актуализировать обращение к традиционным этическим ценностям и системам, связанным с мировыми религиями, в частности с буддизмом, использовать инструментарий работы «над собой», развивать субъектность и рефлексивную сферу.

Эффективность реализации зависит от создания среды, в которой у будущих менеджеров есть возможность проявлять свои управленческие знания и умения, анализировать себя как субъекта управленческих действий.

Содержание образования курса «Суггестивное управление» носит межпредметный характер: интеграция философии, менеджмента, культурологии, социологии, психологии, теории управления, позволяет использовать новейшие достижения разных областей знания; культура управления руководителя; коммуникативные умения, установление контактов; культура общения, профессиональное слушание, техника постановки вопросов; деловая этика, речевой этикет; развитие способностей, воспитание воли и характера; теория самоактуализации, умственное самосовершенствование; техника «работы» над собой; мы – это наш мозг, мышление; законы и рецепты суггестии, харизмы; управление своим голосом, дыханием; суггестивное и харизматичное выступление, влияние через чувства.

Основными вопросами освоения являются: Управленческая культура руководителя. Коммуникативные способности и умения, установление контактов. Культура общения. Профессиональное слушание. Техника постановки вопросов. Деловая этика. Речевой этикет. Развитие способностей, воспитание воли и характера. Теория самоактуализации. Умственное самосовершенствование. Техника «работы» над собой. Все начинается с дыхания. Основные компоненты познавательных способностей (восприятие, память, мышление). Точно знать свои возможности и достоинства. Мы – это наш мозг. Уровни сознания. Мысль – универсальная, высокоорганизованная форма энергии. Мышление. Законы и рецепты суггестии. Харизма. Управление своим голосом. Суггестивное и харизматичное выступление.

В начале изучения курса обычно проводится мониторинг определения образа успешного руководителя образовательного учреждения, уровня сформированности основ культуры управления у магистрантов, будущих руководителей. Используется адаптированный тест изучения ценностных ориентаций М. Рокича [2, с. 5-20], основанный на прямом ранжировании ценностей и на основе методики изучения этнокультурной направленности ценностных ориентаций академика Г.Н. Волкова [1, с. 12-19] с учетом формирования необходимых качеств культуры современного руководителя. Магистрантам предлагается проранжировать карточки с наименованием ценностей, обозначенных как «Т» (терминальные) или «И» (инструментальные).

Доминирующая направленность ценностных ориентаций фиксируется как определенная жизненная позиция по критериям уровня вовлеченности, с одной стороны в сферу труда, а с другой – общей культуры магистранта. По результатам опроса, в блоке «Т» (терминальные ценности) 50 % опрошенных в первую очередь указывают на жизненную мудрость и интересную работу. 30 % респондентов указывают здоровье, познание, как возможности расширения своего образования. 20 % испытуемых на первое место ставят материально-обеспеченную жизнь, а затем интересную работу. В блоке «И» (инструментальных ценностей) 55 % испытуемых указывают честность, ответственность и широту взглядов. 25 % – терпимость, эффективность в делах и воспитанность. А 20 % отмечают воспитанность, самоконтроль и твердую волю в любых начинаниях.

В начале изучения курса проводится исследование с использованием анкет по определению уровня сформированности творческого потенциала обучающихся [1, с. 15]. Диагностика сформированности рассматривается на разных уровнях: мотивационно-ценостном – интерес к управлеченческой деятельности и принятие ценности управлеченческих знаний; когнитивном – знание основ теории управления; коммуникативном – способность к диалогу; деятельностно-практическом – участие в проектах; рефлексивно-управленческом – способность к рефлексии и управлению своим развитием. Данные компоненты выделены нами на основе исследований проблем образования и формирования культуры личности с позиции компетентностного подхода [12].

Важно уточнить, что студенты понимают под саморазвитием, коммуникативными навыками. По результатам анкетирования происходит обсуждение результатов, необходимое для организации живых бесед, уточнения основных понятий, более осознанного восприятия содержания. Вопросы и ответы различных анкет и тестов, коллективное обсуждение, направлены на выявление степени осознанности знаний, умений и творческого потенциала студентов, развития способности адекватно оценивать самих себя, рефлексировать.

Анализ ответов даёт возможность оценить жизненные идеалы, ценностные ориентации, иерархию жизненных целей, представлений о нормах поведения, которые магистранты рассматривают в качестве основы культуры управления. Мы ищем возможности определения уровня осознанности и заинтересованности будущих руководителей в саморазвитии.

Вопросы и ответы являются информацией для обсуждения магистрантами организации живых бесед, столкновения мнений, детализации основных понятий, более осознанного восприятия явлений действительности. Результаты исследования показывают, что магистранты следят за изменениями в законодательстве и за международными событиями, ведут активный образ жизни и умеют находить компромисс в различных неожиданных ситуациях. Многие применяют навыки саморазвития и самосовершенствования, развивают свои коммуникативные навыки. Мы обращаем внимание на способность магистрантов адекватно оценивать самих себя, что они понимают под саморазвитием и коммуникативными навыками, способность к рефлексии, способность быть в диалоге с собой, анализировать свою субъективную реальность (внутренний мир), осознавать себя как субъекта сознания, общения и деятельности [14].

Нам важен самоанализ ответов и определение степени заинтересованности: в будущей деятельности (профессии); собственном образовании; своей жизни (наличие жизненных целей). Общение «за круглым столом» с обсуждением результатов анкетирования, касающихся деятельности руководителя образовательного учреждения, является необходимой частью работы по формированию основ культуры управления будущего руководителя.

Результаты анкетирования магистрантов профиля «Педагогический менеджмент» показали, что многие следят за изменениями в законодательстве и за международными событиями, ведут активный образ жизни и умеют находить компромисс в любых неожиданных ситуациях. Многие ответили, что стараются работать над собой, саморазвиваться, развивать свои коммуникативные навыки.

Среди основных параметров, которые мы отслеживаем в ходе наблюдений за магистрантами во время всех видов работы с ними: интерес к занятиям, активность в обсуждении, проявление инициативы, участие в социальных проектах, культура речи и культура общения, персонифицированность и авторство сообщений. Как показывает наш опыт, количество магистрантов, которые начали проявлять данные качества, существенно увеличивается между первыми и последующими опросами, по результатам освоения дисциплины «Суггестивное управление», когда проводится заключительная диагностика.

Этнопедагогическое сопровождение реализации творческого потенциала обучающихся требует единства «содержания образования», и упражнения в их деятельности сродни физическим упражнениям.

Основным недостатком многих руководителей является неумение, неспособность правильно произносить отдельные звуки речи, выражать свои мысли и чувства.

Задача руководителя – это постоянное совершенствование речи как основного инструмента управленческой деятельности, умение выражать себя с помощью речи, которая хороша, когда мы говорим своим собственным голосом, когда сердце и разум находятся в согласии друг с другом, а это происходит только тогда, когда мы искренни (нравственные). Будущему руководителю нужно найти свой собственный голос, научиться выражать себя с помощью собственного горла (центр воли), речи, которая хороша, когда сердце и разум находятся в согласии друг с другом, а это происходит только тогда, когда мы искренни.

В системе наших занятий по предмету «Суггестивное управление» обязательны упражнения на дыхание, которые расковывают и укрепляют силу голоса, сказываются положительно на характере, на общем состоянии здоровья. К концу занятий каждый находит свой тон, свой стиль, свою индивидуальность, и он неосознанно изнутри суггестивно и харизматично воздействует на окружающих.

Дыхание – механизм, заставляющий вибрировать голосовые связки, является источником энергии, соединяет физические, психические, эмоциональные и духовные составляющие, корректирует энергетическое поле (ауру) человека, способствует восстановлению энергетического потенциала клеток по принципу энергетического резонанса, стимулирует психику и помогает лучше организовать процесс мышления, высший продукт деятельности мозга, связанный с дыханием, дыхательным ритмом. Мысли, проговоренные вслух или даже про себя, оказывают благотворное влияние, благодаря феномену внутренней речи способны влиять на синтез белка, на работу клеток в целом, на ДНК и РНК клеток [7, с. 153].

На завершающих занятиях мы используем различные формы их публичных выступлений с серьёзной предварительной медитативной подготовкой и последующим самоанализом. Стало традиционным выступление с «речью Макнамары» [10] перед широкой общественностью города. Эффект от процесса подготовки своей речи и самого выступления – огромен. Главное – у магистрантов проходит страх перед многочисленной аудиторией. В процессе медитативной подготовки (выполнение упражнений на дыхание) и произнесения «речи Макнамары»: совершенствуется способность сосредоточиваться, улучшается произношение, дикция, повышается сила суггестивного воздействия.

По окончании изучения курса «Суггестивное управление» необходимо написать мини-сочинение (эссе) на темы: «Как я вижу образ успешного руководителя» и «Каким я вижу себя как менеджера образования». Многие указали, что успешный руководитель должен быть общительным и держать дистанцию с подчиненными, быть добрым и в одном лице строгим, заботиться не только о себе, но и коллективе. В подавляющем большинстве работ подробно описаны личностные качества руководителя. Подчеркивается, что основная обязанность успешного руководителя – это научиться управлять собой, своим характером, эмоциями, словами и поступками. Объем и характер проанализированных текстов позволяет сделать вывод о том, что магистранты более осознанно воспринимают себя в роли будущих руководителей образования. Стало меньше общих фраз, штампованных суждений, встречаются примеры из личной жизни. Но главным показателем того, что у магистрантов отмечается динамика в области освоения основ культуры управления является повышение их успеваемости, увеличилось число тех, кто проявляет себя на деятельностно-практическом (инициативность, участие в социальных проектах) и рефлексивно-управленческом уровнях (создание программы саморазвития, волонтёрской деятельности).

Формирование основ культуры управления у магистрантов, как будущих руководителей образовательных учреждений, видится нам как сложный и многоаспектный процесс, включающий в себя работу по развитию субъектности и рефлексивной сферы. Его эффективность зависит от создания среды, в которой у будущих менеджеров есть возможность проявлять свои управленческие умения, анализировать себя как субъекта управленческих действий и участвовать в проектных делах. Для этого необходимо реализовать: систему целенаправленной работы «над собой»; сознательную рефлексию себя, своего поведения, своего ума; развитие навыков и привычек нравственного поведения, морального сознания; развитие эмоциональной сферы в деятельности, чувствах, суждениях, поступках.

На практических занятиях реализуемого курса «Суггестивное управление» магистранты знакомятся с системой «упражнений на дыхание», выполнение которых расковывают и укрепляют силу голоса, сказываются положительно на характере, на общем состоянии здоровья, открывают глубокие слои подсознания. Каждый звук имеет особый эффект для того, кто произносит, и для тех, кто слушает. Ритмическое чередование звуков усиливает действие. Целью упражнений является не только развитие своего истинного голоса, но также раскрытие и освобождение личности, обучение, соединение, гармония, ума, сердца и души, открывающие скрытые стороны индивида. Человек находит свой тон, свой стиль, свою индивидуальность и частоту.

Кто сказал, что работа, учёба, концентрация внимания, нейрофитнес – это не медитация? Что заставляет нас думать, будто осознанная, сосредоточенная деятельность и медитация – две разные вещи? [24, с. 3]. Ум будды одушевляет повседневную рабочую деятельность. Под этим подразумевается осознанная, сосредоточенная работа. Рабочее место не является зоной, свободной от нравственных ценностей [24, с. 116]. Глубокое эмоциональное вовлечение в процесс медитации (осознанная, сосредоточенная деятельность) активизирует биохимическую систему головного мозга, заставляет входить в резонанс со звуками, стимулирует работу различных цен-

тров головного мозга [23, с. 81]. Без определенного рода сидения в медитативном состоянии ума и тела, не происходит ни духовного совершенствования, ни физического очищения, ни достижения мастерства.

Важным аспектом работы с магистрантами, будущими руководителями, мы считаем различные формы их публичных выступлений с предварительной медитативной подготовкой и последующим самоанализом особенностей своей речи, дыхания.

В результате освоения курса «Суггестивное управление»: появляется интерес к занятиям, активность в общении, проявление инициативы, участие в социальных проектах, контроль за своей речью, персонифицированность и авторство сообщений, динамика в области освоения основ культуры управления, повышение успеваемости, проявление более искреннего отношения к себе и окружающим. Количество магистрантов, соответствующих данным параметрам, существенно увеличивается между первыми и последующими опросами. В связи с этим возрастает важность продолжения исследований, позволяющих уточнить особенности формирования культуры управления с позиций гуманитарно-антропологического подхода и междисциплинарного знания.

Таким образом, творческий потенциал магистрантов реализуется в процессе формирования общечеловеческих ценностей; в процессе целенаправленной организации занятий со специальными упражнениями «на дыхание»; оказания влияния на развитие эмоциональной сферы, вызывающие удовольствие от роста индивидуальных результатов, успешности; создания условий для проявления и развития своих способностей; обучения мыслить, контролировать свой ум; управления собой, сознательной рефлексии себя, своего ума; целенаправленного тренинга навыков и привычек, в процессе просвещения и упражнений в деятельности, чувствах, суждениях, поступках.

Литература

1. Волков Г.Н. Этнокультурная направленность ценностных ориентаций // Гегярл («Просвещение»). – 2006. – № 1, 2. – С. 12-19.
2. Гарванова М.З., Гарванов И.Г. Исследование ценностей в современной психологии [Текст] // Современная психология: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). – Казань: Бук, 2014. – С. 5-20.
3. Далай-лама. Больше, чем религия. Этика для всего мира / пер. с англ. Н. Иноземцевой; общ. ред. Ю. Жиронкиной. – М: Фонд «Сохраним Тибет», 2016. – 224 с.
4. Далай-лама XIV. Путь истинного лидера / Его Святейшество Далай-лама, Лоренс ван ден Майзенберг; пер. с англ. Н. Яцюк. – М.: Эксмо, 2010. – 304 с.
5. Конт-Спонвиль, Андре. Философский словарь / пер. с фр. Е.В. Головиной. – М.: Этерна, 2012. – 752 с.
6. Кузнецова Н.В. Роль навыков общения в управлеченческой культуре будущего специалиста // Социально-гуманитарное знание: традиции и инновации: сборник научных статей / Российский государственный социальный университет. – М., 2015. – С. 47-51.
7. Лессер М. Достичь большего, делая меньше. Опыт учителя дзен – успешного бизнесмена / пер. с нем. Е.С. Бормотовой. – СПб.: ИГ «Весь», 2010. – 153 с.

8. Лизина Н.В. Управленческая культура как качественный показатель управлеченческой деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://elib.altstu.ru/elib/books/Files/pv2006_01/pdf/231lizina.pdf (05.06.2014)
9. Панькин А.Б., Мурзабеков А.Б., Шагаева Н.А. Формирование основ управлеченческой культуры у магистрантов направления «Педагогическое образование» // Вестник Воронежского государственного университета инженерных технологий. – 2017. – Т. 79, № 4 (74). – С. 244–252.
10. Панькин А.Б. Суггестивное управление [Текст]: учебное пособие / А.Б. Панькин. – Элиста: Изд-во Калм. ун-та, 2013. – 119 с.
11. Панькин А.Б. Управление образовательными системами [Текст]: учебное пособие / А.Б. Панькин. – Элиста: Изд-во Калм. ун-та, 2013. – 80 с.
12. Психология человека: введение в психологию субъективности: учебное пособие. – 2-е изд., испр. и доп. / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 360 с.
13. Свааб Дик. Мы – это наш мозг: От матки до Альцгеймера / пер. с нидерл. Д.В. Сильвестрова. – СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2014. – 544 с., ил.
14. Слободчиков В.И. Введение в психологию субъектности / В.И. Слободчиков. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. – 360 с.
15. Ту Лиллиан. Книга о Буддах: Молитвы, мантры и ритуалы для сострадания, мудрости и исцеления / пер. с англ. – М.: ООО Издательство «София», 2008. – 288 с.
16. Чумак Н.А. Трансформационные процессы в современной российской управлеченческой культуре // Социально-гуманитарные знания. – 2017. – № 4. – С. 312-316.
17. Jago G. A contrarian view: Culture and participative management // European Management Journal, 2017. – Volume 35, Issue 5. – P. 645-650.
18. Lapina I., Kairisa I., Aramina D. Role of Organizational Culture in the Quality Management of University // Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2015. – Volume 213. – P. 770-774.
19. Samuelsson K., Lindblad S. School management, cultures of teaching and student outcomes: Comparing the cases of Finland and Sweden // Teaching and Teacher Education, 2015. Volume 49. P. 168-177.
20. Strese S., Adams D.R., Flatten T.C., Brettel M. Corporate culture and absorptive capacity: The moderating role of national culture dimensions on innovation management // International Business Review, 2016. – Volume 25, Issue 5. – P. 1149-1168.
21. Thanomwan P., Buncha P. Relationship between Organization Culture and Sufficiency School Management // Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2014. – Volume 116. – P. 796-801.
22. Pavlova E.V. Administrative culture: concept, essence, basic features [Text] // Young scientist. – 2015. – № 10. – P. 1059–1061, с. 146-152.
23. The XIV Dalai Lama, The Heart of the Buddhas Path's (London: Thorsons, 2000), 71, p. 81.
24. Franz Metcalf and Bj Gallagher. Being Buddha at Work 108 Ancient Truths on Chags, Stress, Money, and Success. First published by Berrett-Koehler Publishers, Inc., San Francisco, CA, USA. All Rights Reserved. 2012. 192 p.
25. Schopenhauer A. Collected Works: The World as Will and Representation; About four parts root of law of sufficient reason / Arthur Schopenhauer; (Trans. From German.). M.: Prestige Beech, 2011. 1032 P., p. 725.

В.П. Ноговицын, Д.И. Дмитриева

**ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ
ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ
(НА МАТЕРИАЛЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ))**

Разрабатывая вопросы развития человеческого капитала как стратегии государства, мы обратили внимание на соразмерение духовного и материального, воображаемого и известного, прогрессирующего и регрессирующего компонентов в педагогической науке. При этом изучение теории личности даёт нам смысл уникальности и сложности функционирования целостного человека в реальном мире, даёт нам возможность уяснить две основные функции: объяснение и предсказывание поведения. На основе этих понятий мы исследовали трудовую деятельность выдающихся людей Республики Саха (Якутия), мировоззрение которых формировалось в процессе адаптации к северным условиям, поэтому их опыт достижения нам более рационален для передачи их подрастающему поколению северян, чем достижения представителей других регионов страны. По понятным причинам передаём тезисное обоснование результатов их труда и государством оцененные итоги их деятельности.

Староватов Петр Хрисанфович. В 20-х годах фанатом своей учительской профессии, краеведом-самородком П.Х. Староватовым были начаты работы по организации школьных краеведческих экспедиций. Он, на основе наблюдательных способностей коренных жителей и их сведений, сказал первое слово о вилюйских алмазах и обратил на них внимание геологов, первым высказал предположение о нефтегазоносности бассейна Вилюя. П.Х. Староватов является автором более 50 работ и одним из первых Героев труда СССР в 1932 г. Многие его ученики стали учеными-краеведами, общественными и государственными деятелями: Г.Т. Семенов – Герой Социалистического труда, геолог, ученыe: М.А. Алексеев, Л.Е. Комаренко, К.Г. Кондаков и др. Его последователями стали энтузиасты-краеведы В.Л. Сенькин, Н.И. Иванов, Н.И. Афанасьев и др. [7].

Бессонов Георгий Евдокимович. Выдающийся учитель, Герой Социалистического Труда, последователь Староватова создал в 1935 г. первый уголок живой природы, в 1936 первый школьный краеведческий музей, в 1957 г. первый ботанический сад в республике. На основе его труда многие стали учеными: С.Г. Денисов, П.И. Егоров, Б.И. Иванов, Н.В. Такыров, И.С. Портнягин и др. [3].

Андреев Борис Николаевич. Биолог-натуралист, педагог-краевед, эколог, заслуженный учитель школ РСФСР, последователь Староватова, одним из первых привлекший краеведческий материал на уроках биологии, что освобождал учителя от шаблона и формализма, создал уникальный Эльгайский музей природы. Вместе с учащимися собрал интересный материал по орнитофауне и опубликовал книги "Птицы Среднего Вилюя" (1953), "Птицы Вилюйского бассейна" (1974), получившие самую высокую оценку известных орнитологов страны [1].

Шарин Николай Иванович. Министр просвещения Якутской АССР в 1962-1981 годах, заслуженный учитель школ РСФСР, кавалер двух орденов «Трудового Красного Знамени», орденов «Дружба народов», «Знак

Почета», отличник просвещения СССР, заслуженный работник образования Республики Саха (Якутия), член Союза журналистов России и Якутии, Почетный гражданин Республики Саха (Якутия) и Среднеколымского улуса, ветеран тыла и педагогического труда. За годы его работы выпуск учащихся со средним образованием увеличился в 6,6 раза, значительно повысилось качество знаний учащихся, появились первые школы и классы с углубленным изучением отдельных предметов, прежде всего, физико-математические, достигнуты высокие показатели в области повышения образовательного уровня населения, показатели системы образования стали лучшими среди автономных республик СССР.

Коркин Дмитрий Петрович. Заслуженный учитель Якутской АССР, заслуженный тренер Якутской АССР, РСФСР, СССР, кавалер ордена «Знак Почета» и ордена Октябрьской революции, человек XX века Якутии. Его ученики: Роман Дмитриев в 1972 году, Павел Пинигин в 1976 г. становились победителями олимпийских игр, Роман Дмитриев, Александр Иванов в 1976 г. стали серебряными призерами олимпийских игр. Тренер воспитал своих подопечных на основе национальной борьбы «хапсагай». Наиболее четко охарактеризовал «школу Коркина», его воспитанник, победитель мировых соревнований среди юношей 1969 г. Илларион Федосеев: «Неизмеримая заслуга Д.П. Коркина не только в том, что он открыл школу борьбы для одаренных ребят со всей Якутии, но и в том, что он сумел вырастить из этих мальчишек отличных борцов со своим, только им присущим почерком борьбы. Маневренность и расчетливость Р. Дмитриева, напористость и железная воля П. Пинигина, искрометность и зрелищность А. Иванова, мощь В. Карпова, потрясающая интуиция и непредсказуемость действий Н. Захарова – вот что такая школа Д.П. Коркина».

Алексеев Михаил Андреевич. Заслуженный учитель школ Якутской АССР, Заслуженный учитель школ РСФСР, Народный учитель СССР, Лауреат Государственной премии им. А.Е. Кулаковского, Почетный гражданин Вилюйского улуса, Кавалер Ордена Отечественной войны 2-й степени, Знака «Отличник народного просвещения». Советский педагог, методист, народный учитель СССР, отличник народного образования СССР, заслуженный учитель РСФСР и ЯАССР. Основатель первой в Якутии школы с углубленным изучением основ физики и математики, инициатор и вдохновитель физико-математического движения в республике, реформатор физико-математического образования, инноватор профильного обучения 1960-х годов.

Кычкин Николай Николаевич. Достижения сельского тренера по шашкам Н.Н. Кычкина, его соратника и жены З.Н. Бырдынныровой, тренера – соратника, доводившего мастеров до высшего спортивного мастерства А.Г. Азарова ошеломляющие: 85 победителей мировых соревнований, около 100 победителей европейских соревнований. Н.Н. Кычкин был главным действующим лицом, педагогом с большой буквы и Величайшим стратегом развития шашек в России. Мы, знавшие его и наблюдавшие за его тренировочными занятиями во время подготовки к ответственным соревнованиям, много раз беседовали и видели, что тренер использует тысячи им самим же разработанных и каллиграфическим почерком исписанных карточек. Эти карточки позволяли тренеру варьировать персональным заданием учеников, получаемых им, кто на какой тренировке

какие задачи, комбинации или теории должен освоить. Эта была своего рода плановая коррекция психических способностей и возможностей детей на основе их мировоззрения.

Гаврилова Мария Кузьминична. Доктор географических наук, заслуженный деятель науки Российской Федерации и Республики Саха (Якутия), награжденная золотой медалью РАН имени Ф. П. Литке, медалью «Знание» Академии наук Монголии, академик АН РС(Я) и член-корреспондент РАЕН, академик Нью-Йоркской академии наук, эксперт Всемирной метеорологической организации, член секции "Криология почв" Научного совета по криологии Земли РАН, член Международной ассоциации по мерзлотоведению. Ею обобщены 250 научных работ, в том числе 14 монографий. Под её руководством сотрудниками института мерзлотоведения найдена суть «вечной мерзлоты», это ежегодный избыток отрицательной температуры. Земная поверхность и почва зимой теряют больше тепла, чем получают его летом. Обобщены результаты многолетних научных исследований по земному шару [6].

Ларионов Владимир Петрович. Академик РАН. При непосредственном участии Владимира Петровича был создан научно-исследовательский академический институт технического профиля – Институт физико-технических проблем Севера СО АН СССР, на базе которого впоследствии были созданы Институт горного дела Севера, Институт неметаллических материалов и Институт проблем нефти и газа СО РАН. В 80-х годах В.П. Ларионов основал научную школу в области разработки фундаментальных основ обеспечения низкотемпературной прочности и долговечности сварных металлических конструкций. Под научным руководством В.П. Ларионова защищено 10 докторских и 30 кандидатских диссертаций. Им опубликовано более 300 научных трудов, в том числе 17 монографий. Результаты исследований Ларионова нашли применение в таких крупнейших машиностроительных объединениях, как Уралмаш, Белаз, КрасТяжМаш, Ижорский завод, а также для решения практических инженерных задач таких крупных производственных предприятий Республики Саха (Якутия), как АЛРОСА, ННГК «Саханефтегаз», АК «Якутзолото», «Якутуголь» и т. п. Огромный вклад академика В.П. Ларионова в результате решения крупных социально-экономических задач республики и страны отмечены орденом «За заслуги перед отечеством IV степени», орденом «Дружбы народов», и «Знак почета». Он является заслуженным деятелем науки Якутской АССР, Почетным гражданином РС(Я), обладателем премии Правительства РФ в области науки и техники.

Соломонов Никита Гаврилович. Биолог, специалист в области экологии и экологической физиологии животных, член-корреспондент АН СССР. Заслуженный деятель науки ЯАССР и РСФСР. Заслуженный ветеран СО РАН. Почетный работник высшего профессионального образования. Почетный гражданин РС(Я), г. Якутска и Хангаласского улуса. Академик АН РС(Я), академик Международной Академии по экологии и безопасности жизнедеятельности, академик Академии Северного Форума. Н.Г. Соломонов награжден Орденом Трудового Красного Знамени, Медалью «За трудовую доблесть», Почетным знаком «За отличные успехи в области высшего образования СССР», он Лауреат Государственной премии Республики Саха (Якутия) в области науки и техники. Автор и соавтор 520 публикаций, в т. ч. 17 монографий, книг и пособий. Руководил и

подготовил 16 докторов наук, более 30 кандидатов наук. Школа Соломонова признана РАН, выиграл 1-е место по генерации научных кадров России по экологии в 2005 г. При непосредственном участии в международном проекте и под руководством Н.Г. Соломонова популяция стерха с 230 особей в 1980-81 гг. выросла до 2500-3000 в 1996 г., до 2683-4004 особей в 1999-2005 гг.

В наше быстременяющееся время воспитание такого рода личностей становится востребованным, так как современное конкурентное общество требует от нас: высокого коэффициента интеллекта – IG (способность к познанию), накопления, сохранения и воспроизведения памяти – EG (ради примера), на их основе развитие творческих способностей людей – LG (счастливая звезда). Творческие способности становятся ведущими в обучении благополучной жизни, которые начали обозначаться этой аббревиатурой. Педагогические технологии, которые всё время совершенствуются, приводят людей к креативному мышлению, инновационным технологиям, умению работать в коллективе, к коллективному разуму. На основе поиска и открытия новых методологий воспитания и образования творчество людей прогрессирует массово, упрощая жизнь, изменяя и совершенствуя мир. При этом основой воспитания и образования становится внутренняя свобода человека. «Творчество неотрывно от свободы. Свободный творит. Из необходимости рождается лишь эволюция, творчество рождается из свободы» [2].

Со второй декады XXI в. существуют исследования, обращающие внимание педагогов на недостаточность научно обоснованных форм повышения качества образования [11], а для северных территорий страны дисперсность расселения населения, приводящее к малочисленным и малокомплектным образовательным организациям ещё пуще ухудшает качество школьного образования [10].

Почётный доктор наук университета технологий Гонконга Джэк Ма на всемирном экономическом форуме в Давосе (2018 г.) говорил такие слова: «Чтобы не бояться будущего, нам следует уделить особое внимание образованию наших детей. То, чему мы учим наших детей сейчас, и способ, которым их обучаем, могут привести к тому, что в будущем они потеряют работу. Потому что какие-то расчеты машина будет делать в разы лучше. Детей уже сейчас надо учить с помощью творческого, инновационного подхода. Для образования это большая проблема. Если мы не изменим систему образования, через 30 лет мы окажемся в беде. Сейчас мы обучаем детей по системе, которая существовала лет 200, по системе, основанной на знаниях. Так мы не можем научить детей быть конкурентоспособными по сравнению с машинами. Машины – умнее» [4]. Популярнейший исследователь квантовой физики Митио Каку пишет: «... если мы не изменим генетически саму основу человеческой личности, то и в будущем табloidные сплетни, и социальные сети будут не уменьшаться в масштабах, а только расти и шириться» [8]. Футуролог Р. Курцвейл прогнозирует, что вышеизложенные преобразования перейдут к совершенно новому для нашего сознания мируустройству в 2045 г. [9].

Выход из этого тупика был предложен ещё в 1999 г. в Докладе Комитета по культуре и образованию Совета Европы, что формальное образование не в состоянии ответить на запросы, которые выдвигает мир, по-

этому оно должно быть «улучшено неформальной образовательной практикой» [5]. После подписания Болонского соглашения образовательные организации России начинают внедрять в систему образования: формальное, неформальное и информальное обучение, которые могут более целенаправленно реализовать личностный потенциал человека. Эта система подготовки населения к новой эпохе начала работать в Европе с 2000 г. Основными принципами этой системы стали: научиться жить, научиться жить вместе, научиться познавать и научиться реализовывать свои способности возможности сообща.

В 90-х годах прошлого столетия в регионах страны в процессе реформирования существующей системы образования по инициативе Министерства образования страны было рекомендовано проводить экспериментальные работы по поиску повышения эффективности воспитания и обучения школьников. В Республике Саха (Якутия), на основе изучения опыта работы выдающихся педагогов, сочетавших грамотно и продуктивно формальное и неформальное формы образования, первым президентом РС(Я) М.Е. Николаевым были созданы образовательные организации музыкального, спортивного и хореографического направлений. Итоги работы педагогов указанных образовательных организаций ярко демонстрируют успешную реализацию личностного потенциала школьников. Длительное наблюдение за ходом реализации творческого потенциала школьников показало, что данный способ формирования и реализации способностей и возможностей школьников оправдал надежды педагогических работников этих образовательных организаций. Следовательно, централизация воспитания и обучения школьников, имеющих задатки к определенному типу одаренности, показала положительные результаты в условиях Якутии с территорией в 3 млн. км². Для финансовой поддержки этих организаций была создана Некоммерческая организация «Целевой фонд будущих поколений Республики Саха (Якутия)». Оно создано Распоряжением Президента Российской Федерации от 12 октября 1992 года и Указом Президента Республики Саха (Якутия) от 29 октября 1992 года № 278. Итоги работы педагогов этих образовательных организаций на практике реализуют личностный потенциал школьников.

Высшая школа музыки Республики Саха (Якутия) (институт) им. В.А. Босикова. Образована указом Президента Республики Саха (Якутия) от 30 декабря 1992 года № 317 «О государственной поддержке сферы культуры и искусства в Республике Саха (Якутия)» и Постановлением Правительства Республики Саха (Якутия) от 10 сентября 1993 г. №398 «Об образовании Высшей школы музыки Республики Саха (Якутия)».

Сегодня вниманием российской и международной общественности пользуются скрипичная школа Ларисы Габышевой и Станислава Афанасенко, которых постоянно приглашают российские и международные залы. Воспитанница скрипичной школы Ефросинья Ефимова в Санкт-Петербурге стала лауреатом престижного международного фестиваля «Ауэр. Наследие». За 16 лет обучения в Высшей школе музыки Фрося 11 раз становилась лауреатом международных конкурсов в разных странах. Арфовая школа Лидии Новгородовой в нынешнем концертно- театральном сезоне 2019 г. по специальному контракту приглашена на концертные программы и оперные спектакли Новосибирска и Иркутска. Уче-

ники фортепианной школы Юноны Упхоловой обучаются по своей специальности в магистратуре в Германии. Класс кларнета Валерия Беляева и класс виолончели Ольги Кошелевой пользуются огромным авторитетом в своей профессиональной среде, их выпускники сдают вступительные экзамены в Московскую консерваторию на десять баллов. Они сами проводят мастер-классы в Москве, Новосибирске, Владивостоке. Выпускники Высшей школы музыки работают в государственных оркестрах других стран. Начиная с 1994 г. по 2018 г. учащиеся Высшей школы музыки приняли участие в 212 конкурсах различного уровня, 55 раз стали победителями региональных, 62 раза всероссийских и 289 раз международных конкурсов. 5 обучающихся и выпускников школы по итогам конкурса включены в состав Всероссийского юношеского симфонического оркестра под руководством Юрия Башмета.

Республиканский хореографический колледж имени Аксении и Натальи Посельских.

30 мая 1995 года Указом первого Президента Республики Саха (Якутия) М. Е. Николаева № 1058 было образовано новое государственное образовательное учреждение «Республиканское хореографическое училище», сегодня это ГБПОУ РС (Я) «Якутская балетная школа (колледж) имени Аксении и Натальи Посельских». За 23 года деятельности в Якутской балетной школе сформировался опытный, профессиональный коллектив преподавателей. Колледж выпустил более 160 специалистов, многие из них отмечены почетными званиями: Заслуженный артист РФ, РС(Я).

Учащиеся принимают участие и становятся лауреатами, дипломантами балетных конкурсов, таких как: Международный конкурс «Молодой балет мира» Ю. Григоровича (Сочи), Международный конкурс «Гран-при Сибири» (Красноярск), Всероссийский конкурс артистов балета и хореографов (Москва), Открытый российский конкурс «Арабеск» им. Е. Максимовой (Пермь), Всероссийский конкурс молодых исполнителей «Русский балет» (Москва), Молодежные Дельфийские игры России, Международный конкурс хореографических учебных заведений «Орлеу» (Алматы, Казахстан), Международный, Всеяпонский конкурс классического балета и современных танцев (Тойота, Япония), Монгольский международный конкурс балета (Улан-Батор, Монголия), Корейский международный балетный конкурс КИВС (Сеул, Южная Корея), Международный балетный конкурс (Сполето, Италия) и др. Также среди студентов – стипендиаты Фонда Галины Улановой, победители Общероссийского конкурса «Молодые дарования России». С 2016 года, обучающиеся колледжа, ежегодно посещают мастер-классы педагогов ведущих балетных школ в образовательном центре «Сириус» Фонда «Талант и Успех» в г. Сочи.

Только за три года (2015-2018 гг) Дипломантами XV Молодежных дельфийских игр в номинации «Классический танец» стали Дансарунова Зоя, студентка 3 курса (педагог: Дмитриева Д.И.), Попова Татьяна, студентка 3 курса (педагог: Гаврильева М.А.). На IV Международном конкурсе классического балета и современного танца в г. Тойота (Япония) лауреатом III степени, обладателем бронзовой медали стала Алена Колодезникова, ученица 2/6 класса (педагог: Иванова Д.Г.). Дипломантами стали: Сарика Шин, Татьяна Шишигина – ученицы 2/6 класса (педагог: Иванова Д.Г.), Николай Выломов, студент 2 курса (педагог: Хон Р.И.). Ла-

уреатом II степени, удостоившейся серебряной медали (младшая возрастная группа) на Международном конкурсе балета «Гран – При Сибири» (г. Красноярск) стала студентка II курса Анастасия Платонова (преподаватель Гаврильева М.А.). Лауреатом III степени в номинации «Народный танец», награжденный специальным призом «Самому яркому участнику» стала Попова Жанна, студентка III курса (педагог: Баллыева Н.Г.), Лауреатом III степени в номинации «Народный танец» стал Габышев Александр, студент I курса (педагог: Макарова А.Ф.), Дипломантом конкурса стала Жиркова Дария, студентка II курса (педагог: Макарова А.Ф.) на V Международном конкурсе хореографических учебных заведений «Орлеу» (Казахстан, Алматы). На VI Международном конкурсе хореографических учебных заведений «Орлеу» (г. Алматы, Казахстан) лауреатами первой премии в номинации «классический танец» стали: Никита Рогов, студент 2 курса, Иван Одинцов, ученик 3/7 класса, в номинации «Современная хореография», Алисия Пак, ученица 3/7 класса. Лауреатами III премии в номинации «Народный танец» стали Алисия Пак, ученица 3/7 класса, Дьячкова Октябрина, студентка 3 курса и Портнягин Петр, студент 1 курса. Лауреатом III премии, обладателем бронзовой медали стал Иван Одинцов, ученик 2/6 класса (педагог, подготовивший к конкурсу народный артист РС (Я) Дмитриев Д.Н.), Дипломантами стали Колодезникова Алена, ученица 2/6 класса (педагог, подготовивший к конкурсу заслуженная артистка РС(Я) Иванова Д.Г.), Рогов Никита, студент 1 курса (педагог, подготовивший к конкурсу народный артист РС (Я) Дмитриев Д.Н.), Сивцева Ангелина, студентка 2 курса (педагог, подготовивший к конкурсу заслуженная артистка РС(Я) и РФ Абрамова О.И.) на X Корейском Международном балетном конкурсе (КИВС) (Южная Корея, Сеул).

С 2015 г. балетную школу возглавляет Дари Ивановна Дмитриева – заслуженная артистка РС(Я), обладатель Гранта Президента РС (Я), стипендиат Национального Фонда Возрождения «Барбary». Она является член жюри международных балетных конкурсов в Казахстане, Японии. Проводила мастер-классы по классическому танцу воспитанникам балетной школы в г. Тойота (Япония), участникам X Корейского международного балетного конкурса в г. Сеул (Южная Корея).

Особое внимание уделяется сотрудничеству с известными деятелями балетного искусства Ю. Григоровичем, М. Леоновой, Н. Воскресенской, К. Чуващевым, М. Полубенцевым, с целью усовершенствования системы хореографического образования в современное время.

Основными направлениями работы являются повышение эффективности деятельности образовательной организации – учебной, творческой, научно-методической, воспитательной, хозяйственной как улучшение условий материально-технической базы. В колледже создана особая художественная среда и условия для обеспечения образовательного процесса. В 2016 г. проведены I-ые Посельские (педагогические) чтения, которые в 2019 г. приобрели статус Всероссийских Посельских чтений, а также Всероссийский круглый стол «Контроль и оценка процесса и результатов освоения интегрированной образовательной программы в области искусства в хореографических учебных заведениях» (2017) и Международный Круглый стол «Современные проблемы и тенденции развития искусства балета в сфере СПО и ВО» (2018). В 2019 г. якутская балетная

школа стала лауреатом всероссийского конкурса «Лучший колледж Российской Федерации».

Республиканское училище (колледж) олимпийского резерва имени Р.М. Дмитриева.

Постановлением Совета министров Якутской АССР от 25 января 1990 г., № 29 «О преобразовании школы – интерната спортивного профиля в г. Якутске в училище Олимпийского резерва». С тех пор воспитанники училища олимпийского резерва достигли международных результатов. Отметим лишь тех воспитанников УОР, которые приняли участие и стали победителями мировых соревнований. В 1992 г. Филиппов Анатолий в составе сборной команды России по боксу принял участие на олимпийских играх в Барселоне (Испания), в 1996 г. Федоров Артур по вольной борьбе стал участником олимпийских игр в Атланте (США), в 2000 и 2004 гг. Контоев Герман по вольной борьбе принял участие на олимпийских играх в Сиднее (Австралия) и в Афинах (Греция), в 2008 г. Балакшин Георгий по боксу на олимпийских играх в Пекине (Китай) завоевал бронзовую медаль. В 2012 г. Тимофеева Кристина по стрельбе из лука приняла участие на олимпийских играх в Лондоне (Англия), в этом же году на Паралимпийских играх Балынец Владимир по пауэрлифтингу стал бронзовым призером игр. В 1992 и 1993 гг. Юмшанов Петр в составе сборной Российской Федерации стал победителем и призёром Кубка Мира по вольной борьбе. В 1993 г. Контоев Герман по вольной борьбе стал вторым призёром Кубка Мира. В 1994 г. на чемпионате Юмшанов Петр стал III призером. В 1998 г. на Кубке Мира Яковлев Андрей по вольной борьбе стал III призером. В 2000 г. на чемпионате мира среди студентов Павлов Кирилл по вольной борьбе занял II место. В 2001 г. на Чемпионате Мира Контоев Герман по вольной борьбе стал чемпионом мира, Контоев Александр стал III призером, на Кубке мира стал также III призером, Балакшин Георгий по боксу стал III призёром, на Чемпионате Мира среди военнослужащих Капитонов Павел по вольной борьбе стал чемпионом. В 2004 г. на Кубке Мира Контоев Александр по вольной борьбе занял II место. В 2008 г. на Кубке Мира Михайлов Осип по вольной борьбе стал чемпионом, Коломиец Евгений на чемпионате мира среди студентов по вольной борьбе стал чемпионом, в 2010 и 2011 гг. на Чемпионате мира Лебедев Виктор по вольной борьбе стал чемпионом мира. В 2013 г. на Чемпионате Мира среди лиц с нарушением зрения Созонов Игорь по пауэрлифтингу стал II призером. В 2014 г. на Чемпионате Мира среди студентов Егоров Василий по боксу стал чемпионом, на Кубке Мира Лебедев Виктор по вольной борьбе стал победителем, на чемпионате Мира среди студентов Скрябин Ньургун по вольной борьбе стал III призером, на чемпионате Мира среди инвалидов Балынец Владимир по пауэрлифтингу занял III место. В 2015 г. на Чемпионате Мира Егоров Василий по боксу занял II место, Лебедев Виктор по вольной борьбе III место.

За 29 лет работы учащиеся Училища Олимпийского резерва стали участниками и победителями олимпийских игр, чемпионатов мира, Европы, первенств мира и континентальных соревнований среди юниоров и юношей 125 раз по 9 видам спорта. Качественный показатель чемпионов и призёров Олимпийских игр, Чемпионата Мира и Европы на период с 1990-2018 г.: 2 призёра олимпийских игр; 23 победителя и 29 призёров

европейских соревнований; 17 победителей и 28 призёров мировых соревнований. Количественный показатель выпускников УОР такова: 31 человек стали мастерами спорта международного класса; 7 человек заслуженными мастерами спорта Российской Федерации.

Выводы. Изучая деятельность выдающихся личностей Республики Саха (Якутия), мы приходим к мнению, что человек личностью становится в динамическом взаимодействии со средой, на основе своей биологической основы, осознанного творческого приобретения культурных традиций своего народа. Таким образом, личность – это уровень творческого развития сознательного индивида, контролирующего свою мышление, находящееся в постоянном познавательном процессе, занимающего свою нишу в обществе и формирующийся под влиянием его тенденций. Личностный потенциал – это интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, его устойчивость к воздействию внутренних и внешних обстоятельств.

Итоги длительных наблюдений по исследованию историка – педагогической ретроспективе реализации творческого потенциала школьников была основана в основном на механизме культурно-смыслового взаимодействия: постановки цели, определения структуры и содержания своей деятельности, самоанализа и коррекции путем саморазвития при сочетании интеллектуального, нравственного и физического приспособления организма к окружающей среде, что определяет универсальное и продуктивное поведение личности в обществе. На основе такого алгоритма деятельности воспитателей и учителей данных образовательных организаций достигнуты положительные ассоциативные связи между действием и ситуацией. Личность, тренируя своё тело, усиливает дух и на их основе из обыденного образа мышления может довести свой разум до целенаправленного достижения результивности последовательным программированием своей деятельности. Эти вопросы зависят от целенаправленной политики, проводимой руководством образовательной организации по консолидации усилий творческой активности воспитателей, учителей и учащихся при благоприятных для этого условий.

Литература

1. Андреев Б.Н. Птицы Вилюйского бассейна / Б.Н. Андреев. – 2-е изд., перераб. и доп. – Якутс: Кн. изд-во, 1987. – 192 с.: ил.
2. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. Глава 6. Творчество и свобода. Индивидуализм и универсализм [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.booksite.ru/21.06.2016
3. Георгий Бессонов [ст., док., воспоминания] / сост.: А.Г. Бессонов [и др.]; ред. совет: Е.И. Михайлова [и др.]; лит. ред. Н.И. Протопопова. – Якутск: Бичик, 2008. – 280 с. (Выдающиеся люди республики).
4. Джек Ма. Из-за того, как мы учим детей, они могут потерять работу [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://forbes.kz/process/education/djek_ma_iz-za_togo_kak_myi_uchim_detey_oni_mogut_poteryat_rabotu (дата обращения: 02.02.2019).
5. Доклад Комитета по культуре и образованию Совета Европы, 1999 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/902018841> (дата обращения: 05.07.2017).

6. Климат и мерзлота: Комплексные исследования в Якутии. – Якутск: Изд-во Ин-та мерзлотоведения СО РАН, 2000. – 158 с.
7. Краевед П.Х. Староватов (сб. док. и материалов) / Центр. гос. арх. ЯАССР; сост. С.Я. Эртиков; авт. предисл. С. Мостахов. – Якутск: Якут. кн. изд-во, 1975. – 118, [1] с.: ил.
8. Митио Каку. Учеба уже не будет базироваться на запоминании. Интервью от 17 сентября 2014 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://22.century.ru/popular-science-publications/michio-kaku>
9. Предсказания Курцвейла [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.proza.ru/2010/02/15/130> (дата обращения: 10.06.2018).
10. Третьякова Т.В. Система оценки качества образования и ее построение в регионах с территориальными и национальными особенностями: на материалах системы полного среднего образования в Республике Саха (Якутия): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Третьякова Татьяна Васильевна; Сев.-Вост. федер. ун-т им. М.К. Аммосова. – М., 2010. – 464 с.: ил.
11. Тряпицына А.П. Современные тенденции развития качества педагогического образования // Человек и образование. – 2012. – № 3 (32). – С. 4-10.

Э.А. Сокальский, Т.В. Черникова

ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ РЕСПУБЛИКИ КАЛМЫКИЯ: ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД

Вопросы научного изучения и развития креативности и творчества учащейся молодежи из общеобразовательных организаций Калмыкии находятся в центре пристального внимания и поддержки со стороны административных органов республики. Качество интеллектуально-личностного потенциала выпускников школ рассматривается как человеческий ресурс инновационных преобразований в социально-экономической и культурной жизни региона на ближайшее и последующие десятилетия. В связи с этим актуализируются две важнейшие исследовательские составляющие.

Первая исследовательская составляющая связана с выбором научной позиции. Разнoplановость и многозначность трактовок понятий «креативность» и «творчество» в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе обязывают каждого исследователя, включенного в обозначенную тематику, подробно излагать свои научно-методологические приоритеты. В этом случае, однако, получается, что выбранная монотеоретическая позиция автоматически суживает диапазон трансформации концептуальных оснований и практических результатов широкому научно-психологическому сообществу. Тогда даже удачные попытки авторов провести эмпирические исследования проектного типа в масштабах региона (республики) будут частично дискредитированы. Результаты, ограниченные рамками единичной концепции, могут восприниматься как локальные, имеющие местное значение, требующие сравнительных выборок в других регионах и дополнительных интерпретаций с позиций иных научных подходов и теорий. Пересечение же различных концептуальных оснований в целостной программе диагностики выводит на интегрированную методологию и придает научной базе исследования междисциплинарную весомость.

Вторая составляющая научной позиции исследователя связана с особенностями изучаемого контингента, в связи с чем ожидаются ответы на вопросы: связана ли креативность старшеклассников с уровнем академической сложности в образовательном учреждении и в целом с характером его образовательной среды? Кто более креативен, юноши или девушки, чье образование следует в дальнейшем поддерживать более интенсивно? Какие факторы семейного и общего социального уклада жизни влияют на выраженность творческого потенциала личности в период перехода из школьной среды во взрослую (городская и сельская местность, многодетность и малодетность, наличие и отсутствие дополнительного образования по творческим видам деятельности и др.)?

По Г. Оллпорту, сущность юности – в перенасыщенности кризисными событиями¹. Кризисы («пересадки корней», «экватора», «транзита») следуют один за другим: не успевает закончиться один, как другой уже ожидает молодого человека на новом жизненном повороте. Как справиться с такой задачей, если не обладать способностью фокусировать потенциальные творческие возможности для преодоления очередного возрастного, социально-психологического или социально-экономического вызова?

Своевременность и целесообразность выбора интегративного подхода к исследованию креативности и творчества в раннем юношеском возрасте у учащейся молодежи обусловлены, по меньшей мере, двумя значимыми факторами². Во-первых, ориентация системы общего и профессионального образования в Республике Калмыкия на инновационное развитие подрастающих кадров востребует системно организованную подготовку обучающихся к ведению творческой деятельности благодаря воздействию их креативного потенциала. Во-вторых, требуется специальная работа по расширению и интегрированию теоретических оснований диагностики креативности как интеллектуальной способности и – одновременно с этим – способности к преобразованию жизненной ситуации в ответ на внутреннюю потребность. Выбор интегративного подхода позволяет воздействовать инструментальный и интерпретационный ресурс не только научных психологических (дифференциальную, социальную, возрастную и педагогическую), но и смежных с ними дисциплин: социологию, демографию, педагогику.

Выбранный ракурс рассмотрения – трансконцептуальная интеграция различных научных позиций в изучении способностей (одаренности, креативности, творчества) в контексте юношеского возраста – позволила транслировать для внедрения в практику продуктивную научную идею чрезвычайной важности. Сущность этой идеи состоит в том, что систематизация различных теорий позволяет исключить поверхностное представление о природе и проявлениях общих и специальных способностей, одаренности и таланта. Это значит, что будет минимизировано преждевременное, преднамеренно и необоснованно элитаризирующее влияние системы образования на личность и в целом на жизненный путь молодых людей, демонстрирующих опережающее интеллектуальное развитие.

Создается целостное восприятие проблемы востребованности и реализации творческого потенциала личности, требующей многоаспектного подхода для ее исследования в контексте юношеского периода возрастного развития. В этой связи совершенно правомерна компактная группировка исследовательских материалов вокруг тех понятий и категорий, которые традиционно используют в своих работах ученые-исследователи и педагоги-практики, интересующиеся вопросами творческих способностей и их совершенствования.

¹ Оллпорт Г. Личность в психологии. – М.: КСП+; СПб.: Ювента, 1998. – С. 140.

² Сокальский Э.А. Творческие способности личности в юношеском возрасте: междисциплинарный подход. – Элиста: Издательство Калмыцкого университета, 2014. – С. 160.

Изложенный ракурс научного поиска предполагает обращение к концептуально-методическим наработкам отечественных и зарубежных ученых. В этой связи анализируется в контексте современности вклад научной психологической школы Л.С. Выготского. Трактуются научные взгляды Б.М. Теплова, А.Н. и Д.А. Леонтьевых, Н.С. Лейтеса; новые этапы изучения креативности и творчества наполнены содержанием в трудах Я.А. Пономарева (структурно-уровневая концепция), А.М. Матюшкина (творческая одаренность как самостоятельная категория; творчество личности как неотъемлемый компонент любого вида одаренности), В.А. Моляко (творческие возможности как главное звено одаренности), В.П. Эфроимсона (гениальность и генетика), Д.Б. Богоявленской («творческое поле» и «интеллектуальная активность»), В.Д. Шадрикова (раскрытие сущности задатков и способностей, системный подход в сочетании с междисциплинарным; духовность и творчество), М.М. Кашапова (теоретические и практические аспекты творческого мышления професионала). В.Н. Дружинин доказал в своих работах эффективность междисциплинарного подхода; Е.П. Ильин исследовал проблему творчества не только на междисциплинарном, но и на интегративном уровне, на пересечении различных подходов в их ключевых идеях.

Новые достижения были получены благодаря исследованию функциональной асимметрии головного мозга (П. Брука, Р. Сперри, Ч. Дейч, С.М. Бондаренко, Н.Н. Данилова). Открытия в этой сфере предоставили возможность проследить взаимосвязь с открытиями в области этнопсихологии. Целую эпоху в психологии творчества составили зарубежные теории и клинические исследования З. Фрейда, Э. Эриксона, К. Дункера, М. Вертгеймера и др. Изучение творческого потенциала и творчества личности тесно увязывали в научных разработках с мышлением в рамках когнитивной психологии Дж. Гилфорд, П. Торренс, С. Медник. Психологи-гуманисты А. Маслоу, К. и Н. Роджерс дополнили теорию и практику; работы Э. Фромма Дж. Бьюдженталя обогатили их разработки экзистенциональной проблематикой. Современная концепция трактовки социального творчества личности изложена Р. Стеренбергом в его инвестиционной теории креативности.

В анализе состояния психологической научной мысли по излагаемой проблеме важное место отводится «Я-концепции» (А. Маслоу, К. Роджерс, Ч. Кули, Э. Эриксон). Наиболее полное отражение «Я-концепция» получила в исследовании Р. Бернса. В отечественной психологии сходной проблематикой занимались И.С. Кон, В.С. Мухина, А.А. Реан, И.Ю. Кулагина, Н.Н. Обозов, осмысливая роль, значение, функции «Я-концепции» в становлении личности в юношеском возрасте, ее творческого потенциала креативной деятельности.

В наших изысканиях в этом ряду ключевую роль играют концепции В.Н. Дружинина, Е.П. Ильина, М.М. Кашапова, В.Д. Шадрикова. С позиций гуманитарно-антропологической практики вопросы содействия индивидуальному развитию личности раскрыты в работах В.И. Слободчикова в содружестве с Т.В. Черниковой.

В.Н. Дружинин указывал на то, что новых успехов в исследовании явления креативности и творчества можно достичь, интегрировав достижения различных направлений психологии в изучении креативности и твор-

чества¹. Именно благодаря такому подходу, усиленному с междисциплинарных позиций, будет снята, по мнению ученого, противоречивость научных концепций и связанные с этим психологические парадоксы становления и формирования личности в различные возрастные периоды.

Радикальные качественные изменения в механизме формирования творческих способностей и креативной деятельности, согласно В.Н. Дружинину, происходят в подростковом и юношеском возрасте («вторая фаза»). В этот возрастной период на основе общей креативности складывается «специализированная», связанная с определенной сферой деятельности². Юноша выбирает профессиональный образец, на который он равняется, которому подражает как идеалу. «Вторая фаза заканчивается отрицанием собственной подражательной продукции и отрицательным отношением к бывшему идеалу. Индивид либо задерживается на фазе подражания навсегда, либо переходит к оригинальному творчеству»³. Ученый подчеркивает, что «при изучении креативности более старших возрастных групп приходят констатирующий эксперимент и биографический метод»⁴. Формирующий же эксперимент дает позитивные результаты для детей 3–6 лет, а также иногда при организованном профессиональном обучении.

Как итог многолетнего научного содружества, В.И. Слободчиков и Т.В. Черникова продолжают разрабатывать концепцию духовно-нравственного развития школьников в условиях инновационной модернизации российского образования^{5,6,7}. В ее основе заключен гуманитарно-антропологический подход, «удерживающий всю полноту человеческой реальности в ее горизонтальных и вертикальных измерениях»⁸. Ученые анализируют традиционные подходы к «субъекту образовательного процесса» в западном и российском обществах, опираясь на психологическую антропологию и подчеркивая «узкие места»; в качестве противовеса представляется образовательная система «Школа антропологической

¹ Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.

² Там же. С. 219.

³ Там же. С. 220.

⁴ Там же. С. 220.

⁵ Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. – Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. – 264 с.

⁶ Слободчиков В.И., Черникова Т.В. Проектирование системы духовно-нравственного воспитания школьников на основе возрастно-нормативной модели развития // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. – 2012. – № 11(75). – С. 17–22.

⁷ Слободчиков В.И., Черникова Т.В. Применение возрастно-нормативной модели развития для проектирования систем духовно-нравственного воспитания школьников // Психология обучения. – 2015. – № 2. – С. 5–22.

⁸ Слободчиков В.И. Школа гуманитарно-антропологической практики // Исследовательская работа и креативный потенциал учительско-ученических сообществ: материалы Третьей межрегиональной с междунар. участием науч.-метод. конф. (Волгоград – Котово, 5–7 ноября 2014 г.) / под ред. Т.В. Черниковой. – М.: Планета, 2015. – С. 12.

практики». В инновационной школе такого типа педагог может лишь создать особые условия, в которых у воспитанника действительно появится шанс самому вырасти в меру подлинно человеческих способностей, встать на путь их обретения. Именно такие условия впервые появляются тогда, когда педагог целенаправленно, специально и осознанно начинает выстраивать детскo-взрослую со-бытийную общность – как действительного субъекта совместно-распределенной и совместно-сопряженной образовательной деятельности в течение всего процесса обучения. Авторы исходят из того, что психолого-педагогическое понятие «норма развития» – это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребенка при соответствующих условиях. Отсюда следует задача возрастного психолога и педагога соответствующие условия определить и обеспечить. Следует иметь в виду, что каждый возраст раскрывается в целостном ансамбле других возрастов. Возможности конкретного возраста определяются уровнем решения задач развития предшествующего возраста и масштабом предстоящих задач развития.

С обозначенных теоретико-методологических позиций раскрывается структура возрастно-нормативной модели развития, в том числе юношеского периода. Тремя базовыми ее компонентами являются: главные линии развития; ситуации развития; новообразования развития личности. Т.В. Черникова на примере духовно-нравственного развития и воспитания старшеклассников раскрывает преломление основных идей и положений концепции В.И. Слободчикова в деятельности школы¹. Главная линия образовательной работы со старшеклассниками заключается в развитии их субъектности в условиях ведущей учебно-профессиональной деятельности и деятельности самоопределения с акцентированием внимания на стимуляции и актуализации творческих способностей личности. Подчеркнем, что указанные концептуальные разработки, вошли в новый ФГОС для магистров по программе «Школьная психология», а также в широкую учебно-воспитательную практику образовательных учреждений Волгоградской области² и университета «Туран» (Казахстан, Алматы). Это способствует выявлению, формированию, развитию и поддержке одаренности, творческих способностей и креативной деятельности учащихся и студенческой молодежи.

Таким образом, в новом преломлении в учебно-воспитательной деятельности старшеклассника раскрывается ключевой вопрос: «Моцарт или Сальери» – для чего и во имя чего (во имя каких ценностей) старшекласснику получить образование, выбрать профессию и направленность дальнейшей карьеры, смысла жизни.

¹ Черникова Т.В. Духовность и нравственность в содержании эксперимента по воспитательной работе в школе: размышления психолога в преддверии Рождества // Духовно-нравственное развитие и воспитание детей и молодежи в российской провинции / под ред. К.В. Зелинского. – М.: Планета, 2014. – С. 59–60.

² Черникова Т.В. Духовность и нравственность в содержании эксперимента по воспитательной работе в школе: размышления психолога в преддверии Рождества // Духовно-нравственное развитие и воспитание детей и молодежи в российской провинции / под ред. К.В. Зелинского. – М.: Планета, 2014. – С. 50–74.

Е.П. Ильин¹ исследовал проблему не только на междисциплинарном, но и на интегративном уровне, синтезировал рациональное зерно из интеллектуально-эмоционального, экзистенциального, психоаналитического и гештальтподхода. М.М. Кашапов² на базе ситуационного подхода сформулировал исходные идеи, определил психологические особенности, специфику творческого мышления профессионала; вычленил формы и типы этого процесса, в том числе в конфликтных ситуациях. Автор предложил систему образовательных инновационных технологий, направленных на развитие сильных сторон в мышлении профессионала, обосновав критерии эффективности.

В итоге научные знания и практика обогатились целостной системой инновационного характера; конкретизированное и более четкое очертание получило разграничение понятий «творчество» и «кreatивность», которые в большинстве случаев в отечественной психологической литературе трактуются однозначно. По-новому раскрыты вопросы: пути управления творчеством, коллективное творчество и творчество в коллективе, а также творческой деятельности в контексте разных возрастных периодов. Познавательную и информационную ценность прикладного характера представляет ретроспективный обзор (от XIX в. до современности) стилей творческой деятельности в корреляции с типами творцов. Раскрыть данные вопросы автору позволяет обращение к широкой палитре взглядов зарубежных и отечественных ученых. Ценность обзора научной литературы состоит в том, что проанализированы новейшие точки зрения, которые ранее не находили отражения в научных публикациях в нашей стране.

В представленном материале акцент на творческом развитии школьников через фокусировку внимания на этнокультурном компоненте образовательной среды обусловлен необходимостью возрождения национальных культурных традиций калмыков, во многом утраченных в связи с политическими и социальными катализмами прошлого, главным образом, последствиями сталинских репрессий (принудительная аккультурация с элементами ассимиляции – операция «Улусы», 1943–1944 гг.). В итоге после реабилитации репрессированных народов (1957 г.) в этнокультурном воспитании подрастающего поколения сложилась очень сложная ситуация, потребовавшая возрождения почти утраченного родного языка, культуры, обычаяев и традиций. Первые десятилетия жизни после принятия Конституции Республики Калмыкия (Степного Уложения) от 5 апреля 1994 г., показали готовность молодого поколения восстанавливать национальную культуру, в ряде случаев становясь наставниками своих родителей. В такой ситуации реализуется новый этап программы национального возрождения родного калмыцкого языка, развития национальной культуры, обычаяев, традиций и верований.

В связи с функционированием в степном крае двух равноправных государственных языков, калмыцкого и русского, овладение билингвистическим богатством создает дополнительные благоприятные условия для

¹ Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.

² Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 688 с.

развития творческих способностей юношества. Ключевую роль в этом процессе выполняет система образования, наполненная программами национально-региональной компетенции. В России ее считают одной из инновационных и перспективных.

В этом контексте новым содержанием наполняется работа по выявлению и поддержке одаренных детей, их творческих способностей и креативной деятельности. Постановка и решение такого рода задач вполне закономерны и обоснованы: юному поколению предстоит не только активно участвовать в дальнейших преобразованиях общества, во всех его сферах, но и брать на себя ответственность за результаты. В связи с этим возникает острая потребность в формировании креативной личности нового типа, творчески мыслящей и способной на нестандартное, оригинальное решение текущих и перспективных стратегических задач.

Свою лепту в их решение вносят колледж искусств имени П.О. Чонкушова, Элистинский педагогический колледж им. Х.Б. Канукова, национальный драматический театр им. Б. Басангова, Республиканский русский театр драмы и комедии, национальный оркестр, государственный симфонический оркестр, государственный хор имени А.О. Цебекова, государственный калмыцкий ансамбль песни и танца «Тюльпан», государственный театр танца Калмыкии «Ойраты», ансамбль народного танца «Джангар», народный ансамбль песни и танца «Бумбин орн» Калмыцкого государственного университета, детский образцовый художественный коллектив «Герел» имени Э. Манджиева, детская хоровая студия «Колокольчик», а также республиканские и региональные фестивали, в том числе организованные калмыцким телевидением. Однако в целом их деятельность носит по отношению к общему образованию дополнительный характер.

В настоящее время система школьного образования включает федеральный, региональный и местный компоненты, процентное соотношение которых составляет соответственно 50:30:20. В этой структуре музыкальное образование закреплено как обязательная составляющая. На первый взгляд, таким образом, реализуются, как и по всей старен, государственные образовательные стандарты. Однако анализ их конкретного содержания дает возможность выделить региональное своеобразие и местную специфику Республики Калмыкия. Специфика, в частности, состоит в том, что в ходе обучения и воспитания до сих пор приходится преодолевать последствия сталинских репрессий, когда калмыкам, в числе триады народов СССР, был нанесен огромный культурный урон.

Региональный и местный компоненты образования, на основе разработанной академиком Г.Н. Волковым концепции были наполнены инновационным содержанием. В этих рамках изучаются школьниками жемчужина калмыцкой народной литературы – эпос «Джангар» и другие произведения калмыцкого фольклора; учащиеся национальных профильных классов овладевают «ясным письмом», созданным великим ойратским ученым-просветителем Зая-Пандитой; устраивают районные и республиканские соревнования горлового пения, конкурсы исполнительского мастерства игры на национальных инструментах и калмыцкого танца.

В Республике Калмыкия преобладает население сел и малых городов. В этих условиях средние общеобразовательные школы, в том числе гимназии, выполняют функцию этнокультурных центров. На этой базе, с ис-

пользованием потенциала школьного дополнительного образования (занятия в кружках и секциях) и внеклассной деятельности (мероприятия и факультативы, объединенные в единое пространство), совместно с клубами и домами культуры, при активном участии старшеклассников, проводятся фестивали, олимпиады, музыкальные конкурсы, смотры юных талантов, устраиваются национальные праздники в духе сложившихся веками традиций и обычая калмыцкого народа. Такой подход дает возможность системно формировать этнокультурную личность подрастающего поколения, принятая образовательная и этнокультурная стратегия, преодолевая возникающие противоречия, успешно реализуется.

Преобразования 1990-х гг. ХХ века в России открыли широкие возможности для национально-культурного возрождения, для разработки концепции национально-региональной системы образования и ее реализации на вариативной основе в Республике Калмыкия. Этот процесс принес положительные результаты, но был сложным и противоречивым. Оказалось легче возродить национальные традиции, обычай и ритуалы, приобщить к богатому, многожанровому фольклору и литературе, чем овладеть с азов родным калмыцким языком в современных условиях. Поэтому изучение национального языка в школе при отсутствии в семье языковой среды можно сравнить, образно говоря, с изучением иностранного языка.

Одновременно с этим следует признать, что приобщение к калмыцкому народному песенно-музыкальному творчеству дополнительно активизирует речевые возможности личности. При этом, однако, по-прежнему актуальной остается проблема поиска гармоничного единства между национально-языковой компетенцией и ее проявлением в музыкальном народном калмыцком творчестве. В проведенном исследовании была также реализована попытка прояснить научным путем вопрос о том, является ли овладение школьниками республики родным национальным языком стимульной предпосылкой для развития творческих музыкальных способностей (инструментальных, вокальных, хореографических) в сфере калмыцкого народного музыкального искусства.

Научный поиск реализовывался в течение нескольких лет с разной интенсивностью на базе трех гимназий и трех общеобразовательных школ, расположенных в районных центрах Республики Калмыкия и поблизости от них. Выборка испытуемых в полной мере отражала общие особенности контингента – старшеклассников Республики Калмыкия. Несмотря на то, что формально исследование проводилось за пределами городской местности, его результаты можно считать валидными для всей территории. С одной стороны, это правомерно в силу того, что в Республике Калмыкия, кроме столицы, всего два малых города, Городовиковск (8,8 тыс. чел.) и Лагань (13,1 тыс. чел.).

Целью исследования стало изучение взаимосвязей креативности с конституциональными, социально-демографическими и индивидуально-личностными характеристиками старших школьников. Три выбранных аспекта дали возможность привлечь диагностический инструментарий, разработанный для изучения креативности и творчества с концептуальных позиций естественнонаучной, практико-ориентированной и гуманитарной парадигм.

В исследовании, посвященном изучению взаимосвязи креативности с конституциональными, социально-демографическими и индивидуально-личностными характеристиками старших школьников, приняли участие 530 учащихся 10–11 классов, 248 юношей (46,8%) и 282 девушки (53,2%). Они обучались в гимназиях (363 старшеклассника, 68,5% от выборки) и общеобразовательных школах (167 старшеклассников – 31,5%). Преобладающее количество учащихся гимназий объясняется особенностю предмета изучения. Считается, что заявленный в гимназиях повышенный академический уровень обучения является условием привлечения и развития в их стенах одаренных в интеллектуальном отношении детей.

Для проведения исследования были задействованы следующие диагностические методы: тестирование (краткий тест творческого мышления КТТМ (фигурная форма) П. Торренса в адаптации Е.И. Щеблановой и И.С. Авериной¹; личностный опросник ЕРІ Г. Айзенка в адаптации А.Г. Шмелева²; шкала кративности теста САМОАЛ А. Маслоу³); проектный метод (незаконченного предложения, адаптированного для получения данных о семье); опрос (анкета разработана Э.А. Сокальским с охватом этнопсихологических характеристик испытуемых). Для количественной обработки использовались процедуры статистической верификации.

Как метод статистического анализа применялся критерий ϕ^* Р. Фишера. Распределение признака в генеральной совокупности было близко к нормальному. Выбор критерия ϕ^* Р. Фишера был сделан не случайно. Во-первых, планируется дальнейшее расширение выборки до количества свыше 1000 респондентов; во-вторых, данный критерий позволяет очень тонко оценивать значимость факторов и их взаимодействие.

Описание результатов эмпирического исследования приводится, прежде всего, для выборки испытуемых, по которым материалы диагностики получены по наибольшему количеству тестовых методик. Число таких респондентов составило 151. Собранный на значительной выборке (530 человек) эмпирический материал привлекался в качестве подтверждения выявленных закономерностей и взаимосвязей, особенно если это касалось анализа текстов анкетных листов и полупроективной методики «Незаконченного предложения».

Кроме того, в исследовании ставилась другая цель – выявление взаимосвязи между уровнем развития творческих музыкальных способностей личности старшеклассника в сфере народного музыкального искусства и степенью овладения родным калмыцким языком. В публикуемом матери-

¹ Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма: пособ. для школьных психологов / под ред. Е.И. Щеблановой. – М.: ИНТОР, 1995. – 48 с.

² Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. – М.: Изд-во АСВ, 2004. – С. 164–167.

³ Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М. Измерение уровня самоактуализации личности // Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – С. 91–114.

але акцентируется внимание лишь на некоторых значимых и недостаточно изученных аспектах широкого научного поиска, касающегося творческих способностей юношества¹.

В этом контексте описание и анализ результатов исследования приводится, прежде всего, для выборки испытуемых 10–11 классов в количестве 289 учащихся на основании авторского этнопсихологического опросника интегрированного характера. Он сконструирован на основе ряда положений «Я-концепции» старшеклассника: оценки самосознания, проявления творческих способностей в сферах народного инструментального, вокального и хореографического искусства, степени овладения родным языком. Для ранжирования ответов испытуемым была предложена балльная шкала – от 1 до 5 баллов.

Разработанное концептуальное обоснование и применявшийся комплекс диагностических методик были также положены в основу исследования по Гранту РГНФ и Министерства образования и науки Республики Калмыкия, выполненного по проекту № 14-16-08001 «Творческие способности юношества: психологический аспект» в 2014–2015 г. Дальнейшие этапы изысканий предполагают анализ данных, полученных на выборке общим числом более 1000 человек. Поддержанное республиканским грантом (и приветственное системой образования Калмыкии) исследование креативности с ожиданиями ее целенаправленного преумножения в специально созданных для этого условиях потребовало весомых аргументов в пользу разъяснения природы креативности, форм ее проявления, непосредственных и косвенных факторов ее стимулирования и сдерживания в контексте достижений отечественной и зарубежной науки и практики работы с одаренными школьниками.

При выборе объекта научного поиска учитывалось то обстоятельство, что Республика Калмыкия, как субъект Российской Федерации, – единственный регион в Европейской части России, где местное население (калмыки) имеет восточное происхождение. Вместе с тем национальный состав степного края в значительной степени полиглоссен (более 30 национальностей) и поликонфессионален (буддисты, христиане, мусульмане). Эти характеристики придают Калмыкии как опытно-экспериментальной площадке особые качества и обусловливают выбор междисциплинарного и интегративного подходов с его возможностями предоставления широкого научно-культурного контекста для интерпретации эмпирических данных.

Согласно принятой Конституции Республики Калмыкия («Степное Уложение»), в республике функционируют два равноправных государственных языка – русский и калмыцкий. Овладение этим лингвистическим богатством создает дополнительные благоприятные условия для развития творческих способностей юношества. В такой ситуации реализуется новый этап программы национального возрождения родного калмыцкого языка, развития национальной культуры, обычая, традиций и верований. Ключевую роль в этом процессе выполняет система образова-

¹ Chernikova T., Sokalskiy E. Creativity and Creative Activity in High-School Students of General-Education Organizations in the Republic of Kalmykia // European Journal of Contemporary Education. – 2018. № 7(4). – Pp. 642–652.

ния, наполненная программами регионального уровня с выраженным этнокультурным компонентом, инновационность и перспективность которых признаны в России на государственном уровне.

Региональный уровень проектирования образовательных программ осуществлен в фундаментальных исследованиях педагогического, этно-педагогического и культурологического содержания видными учеными Калмыкии Н.Ц. Биткеевым, Г.Н. Волковым, А.Б. Панькиным, а также их соратниками и последователями Б.А. Бичеевым, Б.Б. Дякиевой, О.Д. Мукаевой и др. В этом контексте обращают на себя внимание исследования З.С. Бадмаевой «Национально-психологические особенности калмыков»¹ и А.Б. Имкеновой «Этническая идентичность калмыков»², выполненные на этнопсихологическом материале калмыцкого народа. В психотипе калмыков, описанном исследователями, выделены, в основном, социальные свойства и качества характера, которые нашли отражение в учебном пособии В.Г. Крысько «Этническая психология»³. В описании особо отмечается романтическое или сентиментальное восприятия реальности; близость к природе; богатство культурных отношений; настойчивость, отвага и смелость; умение довольствоваться малым; преодолевать трудности и др. В то же самое время в работах З.С. Бадмаевой и А.Б. Имкеновой отмечается недостаточность в описании своеобразия ментальности калмыков, их креативных проявлений в быту через произведения декоративно-прикладного искусства, а также достижений художественно-музыкального и устного народного творчества^{4,5}.

Близкое к данной теме по содержанию и направленности научное исследование Б.К. Жумагалиевой⁶ выполнено среди населения в Восточном Казахстане. Автор на основе изучения этнокультурных особенностей и полушарной асимметрии казахов и русских выявил и охарактеризовал специфику в проявлении когнитивных стилей оседлых и кочевых народов, различий в их картинах мира. Научный интерес данная работа представляет в связи с дискуссионными вопросами подбора валидного инструментария, а также интерпретацией и обобщением полученных результатов сравнительного анализа.

Поскольку в исследовании поставлена задача выявления взаимосвязи между знанием национального языка и уровнем проявления музыкальных способностей юношества в сфере калмыцкого народного творчества,

¹ Бадмаева З.С. Национально-психологические особенности калмыков: автореф. дис. ... канд. психол. наук / З.С. Бадмаева. – М., 1997. – 20 с.

² Имкенова А.Б. Этническая идентичность калмыков. – Элиста: АПП «Джангар», 1999. – 92 с.

³ Крысько В.Г. Этническая психология. – М.: Академия, 2002. – 320 с.

⁴ Платонов Ю.П. Психология национального характера. – М.: Академия, 2007. – 240 с.

⁵ Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: ИП РАН, Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 320 с.

⁶ Жумагалиева Б.К. Этнокультурные особенности когнитивного стиля и картины мира личности с различной полушарной асимметрией (на материалах изучения казахов и русских): автореф. дис. ... канд. психол. наук / Б.К. Жумагалиева. – М., 2002. – 24 с.

научный поиск реализовывался посредством двупозиционного теоретико-методологического обоснования. Первая позиция базировалась на основных идеях и положениях о природе и механизме действий музыкальных способностей (Л.Л. Бочкарев, Д.Б. Кабалевский, Б.М. Теплов и др.). Раскрытие второй позиции обеспечивали концепции, в которых излагались роль, функции и значение родного языка в этнокультурной идентификации личности (П.Ц. Биткеев, Н.Ц. Биткеев, Б.А. Бичеев, Г.Н. Волков, Б.Б. Дякиева, А.Ш. Кичиков, О.Д. Мукаева, А.Б. Панькин и др.).

При выполнении исследования изучался ряд концепций формирования и развития творческих музыкальных способностей: биогенетических, биосоциальных, социальных. В качестве базового концепта в этом контексте был принят термин «музыкальность». Большинство исследователей трактуют понятие как своеобразное сочетание способностей и эмоциональных сторон личности, проявляющихся в музыкальной деятельности¹. Альтернативная точка зрения рассматривает музыкальность как совокупность отдельных, не связанных между собой проявлений художественной способности, которые объединяются в пять больших групп: 1. Музыкальные ощущения и восприятие. 2. Музыкальное действование. 3. Музыкальная память и музыкальное воображение. 4. Музыкальный интеллект. 5. Музыкальное чувствование².

Б.М. Теплов³ задолго до альтернативных трактовок, предвосхищая терминологическую дискуссию, главным показателем музыкальности считал эмоциональную отзывчивость на музыку, а к основным способностям относил те, которые связаны с восприятием и воспроизведением звуковысотного и ритмического движения, т.е. музыкальный слух и чувство ритма. В музыкальном слухе он выделил два компонента – перцептивный и репродуктивный. К неосновным компонентам комплекса музыкальности Б.М. Теплов относил тембровый, динамический, гармонический и абсолютный слух.

Несмотря на то, что вопрос о структуре музыкальности до сих пор остается открытым, значение музыкальности трудно переоценить не только в эстетическом и нравственном воспитании, но и в развитии психологической культуры личности. Сущность музыкальной культуры рассматривалась Д.Б. Кабалевским в качестве способности воспринимать и осознавать музыку как живое образное искусство, рожденное жизнью и неразрывно с нею связанное. В этой формулировке композитора-педагога заложена феноменология этнокультурной идентификации личности.

В настоящее время интегративные процессы глобализации активно вторгаются в музыкальное воспитание и образование учащейся молодежи, препятствуя этнокультурной идентификации. В концепции Д.Б. Ка-

¹ Бочкарев Л.Л. Проблема психологии музыкальных способностей (пути и перспективы) // Художественное творчество: вопросы комплексного изучения. – Л.: Наука, 1983. – С. 151–165.

² Логанова И.А. Когнитивное и личностное развитие старших подростков музыкальных школ: автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 2001. – 25 с.

³ Теплов Б.М. Способности и одаренность // Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособ. для студентов / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Ин-т практич. психологий, 1996. – 304 с.

балевского задача формирования музыкальной культуры ребенка решается успешно там, где активными творцами в мире музыкального творчества выступают сами школьники, а учитель направляет их активность. Л.Л. Бочкарев доказал, что музыкальность укрепляет эмоционально-волевой тонус человека, помогает ему овладеть очень важной для психологического развития формой активного эмоционально-творческого отношения к миру.

Обзор калмыцкой научной литературы свидетельствует о том, что способности, креативный потенциал наиболее полно исследованы в педагогическом и этнопедагогическом русле (Г.В. Артаева, Б.Э. Беляева, О.Г. Краснокутская, Н.Г. Красноруцкая, И.В. Кюнкrikova, М.З. Эльдерова и др.). При этом главное внимание авторов сконцентрировано на предпосылках и процессе художественного творчества испытуемых в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрастах. Отдельного внимания заслуживают научные работы, систематизирующие творческий опыт студентов – будущих учителей технологии.

Доказано Г.Ш. Хулхачиевой¹, что процесс этнопедагогической подготовки будущих учителей начальных национальных классов на традициях калмыцкого музыкального фольклора осуществляется эффективно, если:

- он основан на интеграции исторических традиций подготовки учителей народных школ и музыкального воспитания, системного, культурологического, личностно ориентированного подходов;

- раскрыта педагогическая ценность калмыцкого музыкального фольклора, его воспитательный потенциал в музыкальном образовании школьников;

- готовность будущего учителя к этнопедагогической деятельности средствами калмыцкого музыкального фольклора понимается как профессионально-личностное образование в единстве потребностно-мотивационного, когнитивного, деятельности-творческого и эмоционально-ценостного компонентов.

В исследовании Т.Н. Джамбиновой² раскрываются не только исторические аспекты музыкального воспитания девочек в калмыцкой традиционной семье, но и практическая деятельность в образовательном процессе Элистинского педагогического колледжа им. Х.Б. Канукова. Здесь большое значение в подготовке будущих воспитателей дошкольных учреждений предается наряду с игрой на фортепиано, овладению калмыцкими народными инструментами: (домбра, товшур, йочин, ятха и др.). Такая установка позволяет более полно отразить гамму чувств и переживаний, вызываемых отношениями к красоте степной природы, человека к человеку.

Академик Г.Н. Волков подчеркивал значимость родного языка в контексте билингвизма для овладения народным фольклором, в том числе музыкальным, для развития креативности личности. Слово – это самый

¹ Хулхачиева Г.Ш. Этнопедагогическая подготовка будущего учителя начальных национальных классов на традициях калмыцкого музыкального фольклора: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Волгоград., 2006. – 28 с.

² Джамбинова Т.Н. Воспитание девочек в калмыцкой народной педагогике: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Чебоксары, 2004. – 31 с.

универсальный, решающий фактор народной педагогики, а особенно слово родного языка. Ученый утверждал, что традиционно-национальное направление в воспитании – это освоение культуры родной речи и, исходя из этого, осознание и принятие своей национальной принадлежности происходит через постижение родного языка¹.

В современных условиях в калмыцких семьях, в основном, присутствует такой феномен, как билингвизм, то есть владение двумя языками – русским и родным – в достаточной для коммуникации мере². Углубленное знание и владение двумя и более языками располагает к свободному оперированию понятиями, совершенствующимся с течением времени кросс-языковому и кросс-культурному переносу смыслов из одной культуры в другую, что привносит элементы новизны в речь. Билингвизм, по результатам исследования ученых, является одним из основных элементов порождающей творческой способности к развитию креативности и творческого потенциала современного цивилизованного человека. Это показали, в частности, результаты Н.Л. Вигель³ на материалах сравнительного анализа процессов языка у монолингвов и билингвов, Д.С. Медведевой⁴ на примере развития речемыслительной деятельности у младших школьников-билингвов, Р.Д. Санжаяевой⁵ на выборке бурятских школьников и студентов с выраженной правополушарной латерализацией головного мозга.

Для выявления соотношения показателей креативности, полученных с помощью диагностического инструментария, разработанного с противоположных научно-психологических позиций, естественнонаучной (П. Торренс) и гуманитарной (А. Маслоу), анализировались материалы диагностики, полученные с помощью фигурной формы краткого теста творческого мышления (КТТМ), адаптированного Е.И. Щеблановой и И.С. Авериной⁶, и шкалы креативности самоактуализационного теста (САМОАЛ)⁷. Из КТТМ была выбрана шкала «Оригинальность» как отра-

¹ Волков Г.Н. Современное функционирование народной педагогики как феномена демократии и гуманизма в сфере воспитания. – Чебоксары, 1993. – 88 с.

² Гавранек Б.К. К проблематике смешения языков // Новое в лингвистике. – Вып. 6. – М.: Прогресс, 1972. – 111 с.

³ Вигель Н.Л. Процесс моделирования языка у монолингвов и билингвов // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. – 2014. – № 38. – 135 с.

⁴ Медведева Д.С. Развитие речемыслительной деятельности младших школьников с естественным билингвизмом // Вестник Пермского университета. Серия: Философия. Психология. Социология. – 2017. – № 3. – С. 409-415.

⁵ Санжаяева Р.Д. Этнопсихология монголоязычных народов // Этнопедагогика – педагогика жизни: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А.А. Сокальского. – Элиста: АПП «Джангар», 2001. – С. 49-55.

⁶ Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма: пособ. для школьных психологов / под ред. Е.И. Щеблановой. – М.: ИНТОР, 1995. – 48 с.

⁷ Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М. Измерение уровня самоактуализации личности // Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – С. 91-114.

жающая сущностные характеристики творчества по П. Торренсу – «проявления чувствительности к проблемам, дефициту знаний, их дисгармонии, несообразности и т.д.; фиксации этих проблем, поиска их решений, выдвижения гипотез; проверок, изменений и перепроверок гипотез; и, наконец, формулирования и сообщения результата решения»¹. В отличие от количественной фиксации признаков оригинальности как показателя креативности КТТМ показатели креативности теста САМОАЛ являются результатом концептуального для личности выбора альтернативы утверждения типа: «В сложных ситуациях надо искать принципиально новые решения», «Главное в нашей жизни – это создавать что-либо новое», «Я часто принимаю спонтанные (необдуманные) решения», «Я легко принимаю рискованные решения» и т.п.

Вначале анализировались материалы шкалы «Креативность» САМОАЛ, а затем – шкалы «Оригинальность» КТТМ. При этом показатели креативности по САМОАЛ в большей степени принимались во внимание как *генерализованная* характеристика человека с его стремлением к самоактуализации личности и ее творческого потенциала. Креативные показатели по КТТМ расширили диагностическую картину, раскрывая степень *выраженности* творческого потенциала личности молодых людей в их частном проявлении. Сравнение показателей шкал креативности по двум методикам рассматривалось как степень соотношения или разрыва между потенциальными креативными возможностями и способностью использовать их для решения задач личностного и профессионального самоопределения старшеклассниками. Проверка показателей на нормальность распределения вывела отличие кривой шкалы «Оригинальность» КТТМ от шкалы «Креативность» САМОАЛ в плане небольшого смещения ее в сторону низких значений.

Наблюдаемый сдвиг показателей по шкале «Оригинальность» в сторону низких значений может быть интерпретирован следующим образом. Полученная диагностическая картина, демонстрирующая расхождение при проверке значений шкал на нормальность распределения, свидетельствует о наличии (генерализованности) креативного потенциала старшеклассников при недостаточной его актуализации для решения задач раннего юношеского возраста. Что касается педагогической деятельности по достижению результатов образования в старшем школьном возрасте в соответствии с требованиями ФГОС, то есть основание говорить с педагогическими коллективами учителей и руководителями органов образования о специально организованной работе в данном направлении.

Полученное путем сопоставления шкал «Креативность» и «Оригинальность» знание следует считать основополагающим при разработке рекомендаций специалистам образования по психолого-педагогическому сопровождению и развитию. Рекомендации могут быть даны, прежде всего, относительно стратегической направленности психолого-педагогической работы по развитию креативности у старших школьников. Возможно, потребуется пересмотр направлений деятельности в сторону смещения приоритетов на работу по развитию гибкости и инновационности мышления, а не художественного содержания образования. Гибкости и

¹ Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма: пособ. для школьных психологов / под ред. Е.И. Щеблановой. – М.: ИНТОР, 1995. – С. 4.

инновационности мышления потребуют задачи, решаемые молодым человеком на этапе юношеского самоопределения. Приоритетной педагогической задачей становится извлечение генерализованного творческого потенциала путем его воздействия в системе психологической подготовки к сдаче ЕГЭ, реализации задач профессионального самоопределения, выбора и обоснования карьерных притязаний, содержания воспитательной работы со старшими школьниками, приближенной к решению задач самоопределения, заявленных в государственных стандартах в разделе о личностных результатах образования.

Проверка на значимость различий по полоролевому признаку показала отсутствие различий между выборками. Обнаруженный факт отражает известную научную аксиому об отсутствии различий по умственному развитию (креативность изначально рассматривается как характеристика интеллекта) между мужчинами и женщинами. Тем не менее при сравнении показателей креативности и оригинальности, полученных на выборках старшеклассников, обучающихся в образовательных организациях различного типа академической сложности, обнаружены значимые различия.

Определение характера взаимосвязи между шкалами двух тестов дало основание использовать их, в том числе автономно, для решения задач соотношения диагностических показателей по различным группам респондентов.

Для проведения корреляционного анализа между шкалой креативности самоактуализационного теста А. Маслоу и шкалой оригинальности краткого теста творческого мышления применялся выборочный коэффициент корреляции Пирсона для выборки старшеклассников объемом 151 человек. Корреляционный анализ шкал показал высокую степень связи значений по двум шкалам ($r=0,207$; $p<0,001$), в связи с чем полученные результаты дают основание судить о наличии креативности только на основе данных шкалы КТТМ.

Предстоит проанализировать материалы проверки на значимость различий по показателю «креативность» для школьников обычных школ и образовательных организаций повышенной сложности обучения (гимназий). В психологических исследованиях неоднократно обнаруживался факт отсутствия значимых различий по показателю креативности у городских и сельских школьников, у посещающих обычные школы и образовательные учреждения повышенной сложности обучения. Тем не менее такая работа была проведена, и она имела в большей степени объяснятельно-просветительскую направленность.

Так, на малой выборке в рисуночных продуктах творческого мышления по методике КТТМ П. Торренса в показателях оригинальности и гибкости креативность не проявилась в решении нестандартных задач. Проверка этого же соотношения на значительной выборке (1800 человек) проведена с учетом незначимых, то повторяющихся фактов превалирования женской выборки старшеклассников по всем показателям, связанным с креативностью. Большая выборка поможет понять, имеется ли таковое явление на самом деле.

Особый ракурс научного поиска составляло выявление влияния уровня овладения старшеклассниками родным калмыцким языком на развитие творческих музыкальных способностей. Обследовались учащиеся 10–11 классов – 289 юношей и девушек.

На первом этапе исследования применялся авторский этнопсихологический опросник в комплексе с другим научным психоdiagностическим инструментарием. Опросник отражал ряд положений, основанных на «Я-концепции» старшеклассника: оценку самосознания, степень овладения родным языком, проявления творческих способностей в сферах народного инструментального, вокального и хореографического искусства. Испытуемым для ранжирования была предложена 5-балльная самооценочная шкала ответов. При обработке эмпирического материала полученные данные самооценок степени овладения испытуемыми калмыцким языком (5-балльная шкала ответов) были сгруппированы в три категории по следующему принципу: «5» и «4» объединены в категорию «высокий уровень»; «2» и «1» образовали противоположную – «низкий уровень»; баллом «3» был обозначен «средний уровень».

Так, высокий уровень овладения калмыцким языком отметили у себя 36,7 % испытуемых, низкий – 33,2 %, средний – 30,1 %. Данные показатели отчасти подтверждают выводы ряда исследователей о том, что результаты системного овладения родным (калмыцким) литературным языком сопоставимы с итогами обучения иностранному языку в школе. Сопоставление высоких данных с другими свидетельствует о больших резервах для повышения качества знаний учащихся по родному калмыцкому языку: низкий и средний уровни суммарно обнаружены у двух третей выборки.

На втором этапе исследования проводилось распределение показателей испытуемых по четырем группам проявления творческих способностей в соответствии с критериальной линией «разносторонность» / «односторонность». Первую группу («комплексная разносторонность») образовали испытуемые со способностями в области калмыцкого народного музыкального искусства: инструментального (домбра, йочин), вокального, танцевального, а также с адекватным исполнительским мастерством. Во вторую группу («разносторонность») вошли испытуемые с менее разнообразными творческими способностями в области калмыцкого народного музыкального искусства: только вокального и хореографического. Третью группу («односторонность») сформировали старшеклассники либо с вокальными, либо хореографическими, либо с инструментальными способностями в области калмыцкого народного музыкального искусства (домбра, йочин). Четвертая группа («творческие способности низкие / не проявились») включала в себя тех испытуемых, которые занимали отстореннную позицию по отношению к занятиям музыкальным творчеством, основанном на калмыцких фольклорных традициях.

На третьем этапе исследования была попытка определения взаимосвязи между степенью овладения родным калмыцким языком и уровнями творческих способностей в сферах народного музыкального искусства. Статистический расчет проводился по *t*-критерию Стьюдента для зависимой выборки (программа IBM SPSS Statistics 24.0). Полученный эмпирический показатель ($t_{эмп} = 6,10$) при сравнении его с критическими показателями ($t_{кр}$ от 1,96 до 2,58) отражает уровень значимости взаимосвязи на достоверно высоком уровне $p < 0,001$.

В детальном процентном выражении различные проявления творческих показателей («комплексная разносторонность», «разносторон-

ность», «односторонность», «творческие способности низкие/не проявились») наглядно демонстрируют их взаимосвязь с уровнем освоения родного (калмыцкого) литературного языка. Количественные показатели первой группы («комплексная разносторонность») среди трех категорий опрошенных однозначно свидетельствуют в пользу того, что высокий уровень овладения калмыцким языком в значительной степени определяет появление этнокультурно коннотированных творческих способностей калмыцкой учащейся молодежи. Показатель «комплексная разносторонность» у категории испытуемых с высоким уровнем овладения калмыцким родным языком – 14,6 % от всего обследованного массива. У старшеклассников со средним уровнем этот показатель ниже в два раза (7,6 %), с низким уровнем – в два с половиной раза (5,9 %). Аналогичная картина наблюдается при аналитическом сопоставлении показателей второй группы («разносторонность») между тремя категориями испытуемых в зависимости от уровня овладения родным калмыцким языком. У испытуемых с высоким уровнем овладения родным калмыцким языком разносторонний интерес к музыкальному народному творчеству проявляется у 11,1 % всех опрошенных, у лиц со средним уровнем владения языком этот показатель ниже (8,0 %), а у школьников с низким уровнем он вообще отсутствует.

Эмпирическая картина меняется на противоположную, когда рассматривается группа слабого проявления творческих способностей испытуемых, обозначенная как «односторонность» в ее взаимосвязи с уровнем овладения родным калмыцким языком. В группе испытуемых с высоким уровнем овладения калмыцким родным языком этот показатель самый низкий – 7,2 %. У старшеклассников со средним и слабым и уровнями знания родного калмыцкого языка этот показатель составляет 9,0 % и 14,8 % соответственно; при этом у них преобладает танцевальный репертуар творчества, не требующий обязательного знания калмыцкого языка. При рассмотрении параметра («творческие способности низкие/не проявились») наблюдалась та же ситуация: испытуемые с высоким уровнем знания родного калмыцкого языка составили 3,8 % от всей выборки, со средним уровнем – 5,5 %; с низким – 12,5 %.

Полученная статистическая картина в полной мере дает ответ на главный исследовательский вопрос. Проведенное исследование выявило значимую тенденцию эффективного воздействия высокого уровня овладения родным калмыцким языком в систематизированном виде в его литературных формах на развитие в юношеском возрасте креативных способностей личности (калмыцкое народное музыкальное искусство). На историческом этапе полноценного восстановления этнического наследия молодое образованное поколение овладевает средством не только постижения народных источников, но и обретения полноценной этнокультурной идентичности как базисной культуры личности среди граждан многонационального государства.

По результатам проведенного исследования организаторы школьного образования республики получили серьезное основание рассматривать калмыцкий язык в качестве ресурса национально-культурного и образовательного развития населения республики, разрабатывая мероприятия государственного уровня по интенсификации его изучения. Выявленный в этом аспекте большой резерв – низкий уровень овладения калмыцким

языком у 33,2 % (каждого третьего опрошенного), позволяет в перспективе задействовать инновационные ресурсы школьной языковой подготовки с целью раскрытия творческого потенциала старшеклассников.

Другие материалы проведенного исследования в настоящее время подвергаются детальному анализу и интерпретации. Полученные показатели группируются в четыре раздела, объединенных содержательной направленностью проведенной работы.

Первый раздел образуют результаты анализа данных, раскрывающих взаимосвязь показателей креативности старшеклассников с психолого-конституциональными характеристиками (типов темперамента). Для этого использовался личностный опросник ЕРІ Г. Айзенка для определения типа темперамента. Результаты его изучения, полученные на значительной выборке испытуемых одной возрастной категории (более 1000 старшеклассников), содержательно дополняют группу исследований кросскультурного характера, проведенных в рамках отечественных дифференциально-психологических изысканий.

Прежде всего, осуществляется проверка на нормальность распределения значений по шкалам «Экстраверсия», «Интроверсия», «Нейротизм» для выборки старших школьников. Комментарии относительно расклада полученных данных по шкалам также выводят авторов на объяснение и раскрытие выявленных феноменов, механизма их действия. При этом важно соотнесение их с другими исследованиями по дифференциальной психологии, близкими по тематике. Такие установки и подходы позволяют извлечь максимум информации для разработки психолого-педагогических рекомендаций.

Второй раздел представленных материалов отражает особенности взаимосвязи показателей креативности с социально-демографическими характеристиками личности – полом старшеклассников (юноши и девушки), их этнокультурной принадлежностью (в том числе с учетом смешанных браков родителей), численным составом семьи (многодетность – малодетность). В качестве диагностического материала применялась авторская анкета.

Анализ полученного и обработанного эмпирического материала позволил выявить ряд статистических закономерностей и тенденций, обуславливающих формирование и развитие творческих способностей старшеклассников. К ним, в первую очередь, следует отнести тип семьи, в которой росли и воспитывались испытуемые. В этом ряду приоритетное место принадлежит многодетной семье. В обследованном массиве (530 старшеклассников) эта категория семей составляет 43,4 %. Из результатов комплексного опроса яствует, что в обследованных школах Кетченеровского и Юстинского районов больше половины испытуемые являются выходцами из традиционных (калмыцких) многодетных семей – 57,2 %. Этот показатель в Яшкульской школе равен 42,7 %. В Троицкой школе 33,3% (одна треть) старшеклассников принадлежит к этой же категории семей; но здесь больше всего опрошенных, которые росли и воспитывались в средних по количеству детей семьях – 52,8 %. На втором и третьем местах разместились соответственно учащиеся старших классов из школ Яшкульского – 41,6 %, Кетченеровского и Юстинского районов – 33,3 %. Малодетные семьи в обследованных школах варьируют в пределах от 9,5 % до 15,7 %.

Уместно подчеркнуть, что быт, обычай и традиции, фольклор, ремесла, семейный уклад и процесс воспитания калмыков-кочевников давно интересовали и привлекали внимание ученых-монголоведов, этнографов, знатоков устного народного творчества, а также писателей. В их трудах и дневниковых записях особое место занимает изучение и описание калмыцкой семьи, детско-родительских и других внутрисемейных связей. В представленном исследовании эти проблемы остаются актуальными, значимыми. В работах калмыцких ученых излагаются и аргументируются достоинства традиционной калмыцкой семьи¹. К ним относятся своеобразные «культы»: семейного очага, отца и матери, детей и предков – основателей и продолжателей рода. Испокон веков первозданной ценностью уnomадов-калмыков считалась многодетная семья. Развод допускался, пожалуй, в единственном случае – при отсутствии детей.

Третий раздел составили результаты соотношения показателей креативности с индивидуально-личностными характеристиками респондентов – школьной успешностью, интенсивностью и продуктивностью досуговой деятельности по интересам. Привлекались материалы авторской анкеты. О высоких результатах школьной успешности судили на основании указаний респондентов на преобладание школьных отметок «5» и «4»; средних – отметок «5», «4» и «3»; низких – отметок «3» и «2». Высокими показателями интенсивности и продуктивности досуговой деятельности по интересам считалось сочетание внеучебной активности (не менее двух направлений) с результативностью участия в конкурсах, соревнованиях, олимпиадах и др. состязательных мероприятиях различного уровня.

Наиболее высокий показатель успешности обучения респондентов («отлично», «отлично и хорошо», «хорошо») проявился в средних школах Кетченеровского и Юстинского районов – 47,6 %. Показатели качества образования в Яшкульской и Троицкой школах примерно одинаковы: 25,8 % и 25,0 %. Второе место по в успеваемости («отлично», «хорошо», «удовлетворительно») заняли старшеклассники из общеобразовательных школ: Яшкульской – 66,3 %, Троицкой – 63,9 %, Кетченеровского и Юстинского районов – 47,6 %. Низкое качество обучения выявлено у небольшой части у юношей и девушек в Троицкой школе – 11,1 %, Яшкульской – 6,8 %, школ Кетченеровского и Юстинского районов – 4,8 %.

В этой же группе показателей дополнительно анализировались суждения методики «Незаконченное предложение», направленные на изучение вербальных проявлений эмоционального состояния беспокойства. Предстояло завершить суждения: «Сейчас меня больше всего тревожит...», «В последнее время я больше всего озабочен(а)...», «В этом году я больше всего переживаю...», «Больше всего меня беспокоит...», «Я очень боюсь, что...». Ождалось, что для старшеклассников с высоким, средним и низким уровнем креативности и школьной успешности суждения будут различаться по модальности.

В ходе проведенного исследования раскрылся круг потребностей и интересов старшеклассников общеобразовательных организаций. Больше

¹ Шарманджиев Д.А. Идеал человека у калмыков: традиции и система воспитания. – Элиста: Изд-во КИГИ РАН, 2014. – 200 с.

всего испытуемых (сходный показатель имеется и для гимназий) тяготеют к занятиям в спортивных секциях (включая шахматы). Здесь ведущие позиции занимают учащиеся школ Кетченеровского и Юстинского районов – 45,8 %. Довольно большой отрыв у юношей и девушек из старших классов Яшкульской средней школы – на 16,6 % меньше. Последнюю ступеньку в этом ряду занимают участники опроса из Троицкой школы – 25,1 %. Эта же тенденция – предпочтительная приверженность к дополнительным занятиям физической культурой – прослеживается при обучении в ДЮСШ: в Яшкульской – 25,5 %, Троицкой – 19,2 %, в школах Кетченеровского и Юстинского района – 18,1 %.

Еще меньше старшеклассников обучалось в детских художественных школах. В Яшкульской это 10,4 % учащихся, Троицком – 7,7 %, школах Кетченеровского и Юстинского районов – 3,6 %. При этом следует учесть, что в последних функционировали студии и кружки художественного творчества, которые посещали 9,6 % испытуемых. Другие направления системы дополнительного образования, в частности, развивающие лидерские, коммуникативные, различные социальные свойства и качества личности не получили широкого отражения в итогах комплексного опроса и составили от 1,9 % до 2,6 %.

Непродуманное свертывание в ряде районов республики детских музыкальных и художественных школ не могло не отразиться на результатах проведенных исследований. Наиболее заметно это видно на примере школ Кетченеровского и Юстинского районов. Здесь доля старшеклассников, посещавших занятия в детской музыкальной школе, равна 10,8 %, далее следуют аналогичные показатели в средних общеобразовательных школах с. Яшкуля (15,1 %) и с. Троицкого (17,3 %), где звенья системы дополнительного образования интегрированы в обычный школьный учебно-воспитательный процесс. В некоторой степени такое положение компенсируется педагогическими коллективами за счет организации деятельности вокальных, инструментальных, хореографических ансамблей, студий и кружков.

Четвертый раздел диагностических материалов анализируется с позиций этнической принадлежности респондентов к этнокультурной среде. Какова целесообразность обращения к этой деликатной и чреватой проблемами политкорректности темы?

Во-первых, имеется откровенный запрос со стороны институтов образования и культуры республики, которая восстанавливает свою этнокультурную идентичность, долгое время пребывающую на грани утраты в годы сталинских репрессий (операция «Улусы», 1943 г.).

Во-вторых, очевидна целенаправленная насыщенность общего образования этнокультурным компонентом (изучение калмыцкого языка в школах республики как родного наряду с русским языком, стимулирование воспитательной работы с привлечением этнокультурного компонента, республиканские национальные языковые, литературные, фольклорные олимпиады и конкурсы, в том числе «Джангирада» и др.).

В-третьих, в республике получают грантовую поддержку научные наработки, имеющие этнокультурный компонент. Гарантом их успешного выполнения выступает высокий статус Института калмыцкой фило-

логии и востоковедения в структуре Калмыцкого государственного университета, отделения Российской академии наук – Калмыцкого института гуманитарных исследований.

В-четвертых, имеются объективные основания разделения выборки на группы, близкие калмыцкой, русской, украинской и др. этнокультурам в силу сложившихся традиций компактного проживания представителей отдельных национальностей в сельской местности с традициями оседлого ведения хозяйства. Так, с. Кетченеры имеет преимущественное калмыцкое население, с. Троицкое – русское; с. Садовое – украинское.

Пятый раздел образуется в результате *факторного анализа совокупности всех показателей*. Для их получения применяется пакет статистических методик STATISTICA. Распределение диагностических данных по факторам позволит установить иерархию влияния на показатели креативности со стороны различных комплексов средовых условий. Это даст возможность уточнить перечень направлений для разработки развернутых рекомендаций педагогам, старшеклассникам и их родителям по учету, активизации и развитию креативных возможностей учащихся на возрастном этапе ранней юности при переходе в новую социальную среду.

В итоге на базе общеобразовательных организаций (в том числе элитарных, этнокультурной направленности) Республики Калмыкия разработан, апробирован и верифицирован научно-исследовательский проект, позволяющий в инновационном ключе изучить и стимулировать развитие творческих способностей школьников. **Оригинальность и эффективность** разработанного инновационного проекта характеризуется перечисленными ниже чертами, свойствами и качествами.

1. *Своеобразие теоретико-методологического и практико-ориентированного обоснования обозначенной проблематики.* Поставленная цель достигается посредством интеграции различных научно-психологических подходов и достижений смежных научных дисциплин. Благодаря реализации междисциплинарного подхода синтезируются новые знания, полученные на стыке различных наук.

2. *Комплексность диагностического инструментария.* В процессе опытно-экспериментальной работы скорректирован и обоснован адекватный диагностический инструментарий комплексного характера, активно задействующий контрольно-измерительные материалы естественнонаучного и гуманитарного подходов, предполагающий включение авторских разработок.

3. *Возрастно-психологический контекст исследования.* Новизна и продуктивность разработанного проекта состоит в концентрации проведенных изысканий на раннем юношеском возрасте, периоде перехода старшеклассников из школьного детства во взрослую жизнь. Психологические характеристики креативности, распространенные на интеллектуальную, личностную и социальную сферу молодых людей, рассматриваются как залог их успешного самоопределения и потенциал человеческого ресурса будущих поколений.

4. *Обращенность к традиционному нациальному укладу жизни семьи.* Важная роль в формировании и развитии творческих способностей и

креативности как личностной характеристики старшеклассников принадлежит семье, микроклимату в этой социальной ячейке, типу детско-родительских отношений. Как показали проведенные исследования, старшеклассники из традиционных многодетных калмыцких семей проявляют более высокие показатели креативности. Этот феномен зафиксирован на территории республики, главным образом, в местах компактного проживания представителей калмыцкого народа.

5. *Возможности внедрения материалов исследования в различных регионах России и за рубежом.* Поскольку программа исследования верифицировалась не только в регионе, охватывающем степной край, но и Западный Казахстан, правомерна экстраполяция разработанного научно-исследовательского проекта на соответствующие образовательные организации некоторых стран Евразийского экономического союза с учетом их специфики.

Репрезентативность и достоверность научного поиска усиливается в связи с поступлением в Калмыцкий государственный университет выпускников школ из Узбекистана и Туркменистана. Эти студенты из стран СНГ включаются в орбиту научного поиска по обозначенной проблематике.

А.Ю. Доглаев

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одна из главных проблем реализации федеральных образовательных стандартов – обучить навыкам реализации интеллектуального потенциала личности. Исследования многих ученых посвящены реализации творческих задатков, способностей, готовности к интеллектуальной деятельности индивида (И.П. Волков, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, М.С. Каган, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков и др.), подчёркивают общую познавательную способность, определяют готовность индивида к усвоению и использованию знаний и опыта (Р.Е. Барабанов, В.В. Катунова, А.А. Лучникова, В.В. Онишина, К. Роджерс, Б.М. Теплов), исследуют систему дополнительного образования для накопления деятельностного опыта, в реализации интеллектуального потенциала (М.А. Вершинин, Л.В. Байбородова, А.А. Сучилин), считают, что каждый человек способен реализации своих интеллектуальных задатков «грамотно», с пользой для самого себя и для окружающей действительности (А.М. Уткина).

Понятие «интеллект» (от латинского «ум», «разум») был введен Фрэнсисом Гальтоном в конце XIX века [6], исследован А. Бине [3, с. 105], Ж. Пиаже [9], Ч. Спирменом [13, с. 203] и Э. Торндайком [12, с. 97]. «Личность от 7 до 11 лет, как правило, демонстрирует способность интеллектуальному творчеству средствами познавательной деятельности [5] познавательную активность, формирует субъектность и нацеленность на творчество» [7, с. 15.]. По мере накопления знаний, детское творчество постепенно угасает, но рождается более сложная креативность, которая укрепляется к 10-11 годам, большое значение приобретают занятия в системе дополнительного образования, акцентирование на ценности креативной деятельности, активный тренинг в реализации интеллектуального потенциала.

Игровая деятельность, первый и важнейший вид познавательной деятельности ребёнка, раскрывается уже в трудах Аристотеля [2] и Платона [10, с. 347.], является средством и формой обучения, осуществляемой в активной познавательной деятельности, направленной на освоение этно-культурного опыта [8, с 209].

Сложной игрой, фиксирующей определенный уровень интеллекта личности, являются шахматы, представляющие широкие возможности для раскрытия творческих задатков и способностей реализации интеллектуального потенциала. Регулярные занятия шахматами, приучают детей мыслить последовательно, развивают изобретательность, помогают выработать нужной не только в игре, но и в жизни такой черты характера, как решительность, а также умение планировать свои действия [11, с. 141].

Особенно актуальна в современных условиях, проблема реализации интеллектуального потенциала юных шахматистов, в процессе обучения в шахматной школе системы дополнительного образования: обществу

нужны творческие, саморазвивающиеся личности, способные планировать, контролировать и оценивать свои действия в соответствии с поставленными задачами, определять наиболее эффективные способы достижения результатов.

Исследование процесса реализации интеллектуального потенциала школьников осуществлялось нами в условиях шахматной школы, на базе МАУ МО г. Нягань «СШ им. А.Ф. Орловского» с 2013-2020 гг.

Модель последовательной реализации интеллектуального потенциала юных шахматистов, была основана на принципах и содержании учебной программы обучения шахматам и может быть охарактеризована, как модель оснащения содержания образовательного процесса элементами интеллектуального творчества, обеспечивающих эффективное формирование основных структурных компонентов интеллектуального творчества: гибкость, оригинальность, перспективность мышления; умение ставить и определять проблему; моделировать и решать нестандартные шахматные задачи; способность к обобщению и анализу.

В ходе исследования был использован сокращенный вариант изобразительной (фигурной батареи) теста креативности П. Торренса, который представляет собой задание «Закончи рисунок» и проходило в виде игры «Разгадай символы».

Реализация модели осуществлялась в процессе игровой деятельности, проводимой совместно с педагогическим коллективом школы шахмат. Тренер является помощником, соратником ученика, сопоставляет итоги с результатами овладения учащимися определенного раздела преподаваемого материала. Во время объяснения материала кроме своей позиции, своего отношения к данному материалу доносит до ребенка еще и позицию мастера-автора, данной шахматной партии; привлекает мастеров, чемпионов к лекционным выступлениям перед учениками; использует мультимедийные технологии, сеансы одновременной игры, интернет-турниры, игру в «слепую» и др. Мы использовали многообразные технологии, методики, заимствованные из опыта педагогов других шахматных школ (методики, модифицированные нами в процессе исследования).

Интеллектуальное образовательное пространство шахматной школы предполагает новые способы измерения и новые подходы к её анализу, применение в обучении задачного и других подходов, способствующих интеллектуальному развитию школьников, акцентирование внимания на методологическом и концептуальном потенциале учебных дисциплин, информатике и математике.

Задачный метод обучения является одним из главных источников знаний и методом обучения шахматным дисциплинам. «Целевая установка на решение задач должна корректироваться напоминанием о том, что предлагаемые задачи могут быть и очень легкими, и очень трудными. Не ограничивая все более и более внедрение усложненных задач, учащиеся часто, потрудившись над их решением, могут предполагать и ожидать после трудных задач задания более легкие» [1, с. 100].

Процесс решения шахматных задач оказывает положительное влияние на процесс реализации интеллектуального потенциала школьников, поскольку требует выполнения умственных операций: анализа и синтеза, конкретизации и абстрагирования, сравнения и обобщения [4].

Мы предложили тренерам по шахматам города Нягань использовать в рамках внедрения технологий проблемного обучения метод «Шахматный турнир», который направлен на выявление детей с творческими способностями, на приобретение ими опыта решения творческих, нестандартных шахматных задач и формирование творческой и учебной мотивации.

Реализация интеллектуального потенциала предполагает то, что школьник демонстрирует умение следовать от традиционного решения и типа задач к другому виду задач – оригинальным, нестандартным, имеющим другой алгоритм доказательств, склонность к интуиции, предсказанию, прогнозу действий, умение предчувствовать будущее состояние исследуемого предмета, а также смекалку, чутье, интуицию, способность к анализу, умение выделять главное, «увидеть» неочевидное. При решении шахматных задач с использованием логического мышления показателем творческой способности являлось максимальное количество вариантов правильных решений. Данная методика использовалась во всех группах школы шахмат, но с разным уровнем сложности.

Для выявления сформированности сложных интеллектуальных умений проводятся занятия по решению шахматных задач. Основная цель занятий – научить решать шахматные задачи, обучить ребенка определенному умению и мотивировать к применению полученных знаний на практике. Занятия повышают общий интеллектуальный уровень, так как содержат множество новых терминов, энциклопедических знаний, шахматных задач.

Важным моментом организации интеллектуального пространства шахматной школы является конструирование, и подготовка учеников к умению решать задачи нестандартным, креативным способом. Интеллектуальное развитие личности и создание интеллектуальной среды включает в себя шахматные викторины, участие в школьных, городских окружных всероссийских и международных соревнованиях. Выполнение в разных вариантах сложных заданий может означать повышение интеллектуального уровня учащегося и рост мотивации к творчеству. Важное условие – не ограничивать детей во времени, чтобы все дети имели возможность записать решения, которые придумали сами. В процессе занятий школьники могут разделиться на определенные группы, совместно выполнять задания.

Как один из видов работы в этом направлении можно предложить применение игры «Приемы нестандартного решения шахматных задач», в которой, педагоги должны представить не только традиционные приемы и средства решения, но и собственные творческие методы и педагогические технологии, способствующие реализации творческого и интеллектуального потенциала учащихся в процессе решения шахматных задач.

В ходе деятельности над решением задачи у учеников вырабатываются креативные и интеллектуальные умения и навыки, способность к анализу, синтезу, обобщению, которые они применяют для решения полученных от педагога креативных задач. В основе, предложенной нами системы мер, было понимание интеллектуального потенциала школьников как комплекса разных качеств человека, которые в итоге должны способствовать активизации творческой работы и деятельности.

В результате за период с 2013 по 2020 гг. на первенстве Ханты-Мансийский автономного округа-Югры по решению шахматных композиций

юные шахматисты МАУ МО г. Нягань «СШ им. А.Ф. Орловского» постоянно завоёвывали медали различного достоинства.

Повторно проведенный тест Торренса, определял результативность реализованной модели и сопровождающих ее техник, методик и технологий, был проведен анализ, обобщение и конкретизация полученных результатов исследования процесса реализации интеллектуального потенциала школьников. Мы получили результат, который значительно отличается от первоначального; а именно возросла концентрация внимания, оно стало более устойчивым. Большинство детей имеют средний уровень развития мышления, уменьшилось количество детей, имеющих низкий уровень. Они научились находить существенные признаки предметов, сравнивать и обобщать.

В ходе проведенного исследования были определены условия реализации интеллектуального потенциала личности, доказана эффективность применения технологии в рамках реализации модели последовательной реализации интеллектуального потенциала юных шахматистов. Раскрыты основные приемы, подходы и методы, возможности их применения, в системе дополнительного образования.

Результативность реализации интеллектуального потенциала в значительной степени зависит от того материала, на основе которого составлено задание: трудность содержащихся в них проблемных ситуаций; сложность мыслительных операций, которые необходимы для их решения; формы представления противоречий (явные, скрытые); коллективная работа тренера и ученика, где каждый из участников – равноправный участник. При этом тренер не только демонстрирует разнообразные методы деятельности, но организует её так, чтобы условия и обстоятельства требовали от ребёнка творческих решений. От того, насколько добросовестно и профессионально педагог отнесётся реализации интеллектуального потенциала, насколько интересно разработана модель, находится уровень развития творческого потенциала ребенка и, в конечном результате, весь человеческий потенциал государства.

Наш опыт реализации интеллектуального потенциала детей в процесс подготовки юных шахматистов в системе дополнительного образования г. Нягань ХМАО, подтверждает, что в интервале от 5 до 13 лет – происходит развитие личности, наблюдается значительный прогресс в области реализации интеллектуального потенциала. Проведённое исследование показало, что постепенное усложнение шахматных задач содействует созданию у учащихся устойчивой мотивации, стремление к постоянному поиску, к саморазвитию и реализации своего интеллектуального потенциала.

Проведенное исследование позволило заключить, что процесс реализации интеллектуального потенциала юных шахматистов требует создания определенной системы содержательно-логических задач и упражнений, нацеленных на активизацию мыслительной деятельности, развитие интеллекта, на развитие интеллектуальных знаний, умений, навыков, способности активно наблюдать, сопоставлять, обнаруживать и замечать закономерности, строить умозаключения, выводы, производить обобщения, находить, подбирать яркие тому подтверждения на примерах и т.д. По этой причине необходимо использовать систему оригинальных заданий,

рассчитанных на обучение школьников правильным суждениям, на воспитание у них терпения, ответственности, упорства. Активизация творческого потенциала, как правило, проводится в процессе написания партий, конструирования и решения оригинальных шахматных задач, нестандартными способами, при наличии определенных условий: внешних и внутренних. Если внешние условия, не зависят о самой личности, то к внутренним, субъективным условиям относится готовность юного шахматиста к реализации интеллектуального потенциала, умение находить нестандартные, оригинальные, решения, доказательства, наличие перспективного мышления, разума, интуиции, способность к анализу, умение «увидеть» неочевидное.

Компоненты, критерии и показатели реализации интеллектуального потенциала личности: гибкость, оригинальность, перспективность мышления; умение увидеть проблему; моделировать и решать нестандартные шахматные задачи; способность к обобщению и глубокому анализу.

Были достигнуты поставленные задачи: посредством ретроспективного анализа определены сущность и критерии развития креативного мышления, определены основные средства развития креативности, применяемые в системе дополнительного образования, выявлен исходный уровень креативности у юных шахматистов, разработан комплекс шахматных задач.

По итогам проведенных исследований мы подтвердили свои предположения о том, что реализации интеллектуального потенциала школьников в шахматной школе будет более эффективной, если будут учтены условия развития творческих задатков, способностей учащихся, подобраны разработаны и систематизированы задания, направленные на развитие интеллектуального потенциала детей. Это подтверждается сравнением констатирующего и контрольного этапов нашего исследования.

Интеллектуальный потенциал школьников в шахматной школе реализуется при наличие жизненной цели к выполнению шахматных задач; реализация творческих заданий как важного элемента в системе дополнительного образования; объединение единой моделью реализацию интеллектуального потенциала школьников в практической деятельности; интеллектуальный потенциал школьников раскрывается во взаимодействии детей, в зависимости от конкретных обстоятельств в интересных игровых и событийных моментах.

Таким образом, осуществленный анализ состояния разработанности проблемы реализации интеллектуального потенциала личности в теории и педагогической практике показал, что под творческим потенциалом мы понимаем совокупность свойств и качеств личности, необходимых для успешного осуществления деятельности, позволяющей выполнять преобразование предметов, явлений, наглядных, чувственных и мысленных образов, открывать новое, искать и принимать оригинальные, нестандартные решения, а её суть и содержание состоит в том, что появляется внутренняя деятельность, которая представляет собой комплекс интеллектуальных действий и упражнений.

Для успешной подготовки юных шахматистов, в системе дополнительного образования, обучение должно быть направлено на развитие задатков, превращение их в способности и реализацию интеллектуального потенциала.

Литература

1. Абсалаимова А.А. Показатели некоторых интеллектуальных умений школьников и проблемы их формирования. – Уфа, 2005. – С. 135.
2. Аристотель. Сочинения в четырех томах. Т. 1: О душе / ред. В.Ф. Асмус. – М.: Мысль, 1996.
3. Бине А. Умственные способности: их измерение, их воспитание // Психология способностей: хрестоматия / ред.-сост. В.Д. Шадриков. – М.: МПСУ; Воронеж: МОДЕК, 2012. – 488 с. – С. 97-156.
4. Доглаев А.Ю. Реализация интеллектуальных способностей юных шахматистов на основе задачного подхода // Известия ВГПУ. Серия: Педагогические науки. – 2020. – №4 (147). – С. 91-95.
5. Исмаилова М.А. Формирование у младших школьников способности к интеллектуальному творчеству средствами познавательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Махачкала, 2017.
6. Канаев И.И. Фрэнсис Гальтон. 1822-1911 [Текст]. – Л.: Наука, 1972. – 134 с.
7. Козлова С.П. Коллективная учебная познавательная деятельность дошкольников школьников – М.: Педагогика, 2004. – 135 с.
8. Панькин А.Б. Формирование этнокультурной личности: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям педагогического направления / А.Б. Панькин. – М.: Московский психологический-социальный ин-т; Воронеж: Изд. дом. РАО, 2006. – 279 с.
9. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М., 1994.
10. Платон. Сочинения: в 3 т. Т. 3. – М.: Мысль, 1971. – С. 347.
11. Симановский А.Э. Развитие способности к интеллектуальному творчеству у младших школьников: монография. – 2-е изд., испр. и доп. / А.Э. Симановский. – М.: Юрайт, 2018. – 188 с.
12. Торндайк Э. Инстинкты и способности // Психология способностей: хрестоматия / ред.-сост. В.Д. Шадриков. – М.: МПСУ; Воронеж: МОДЕК, 2012. – 488 с. – С. 97-99.
13. Spearman C. (1904). "General intelligence," objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одна из главных проблем современной жизни и федеральных образовательных стандартов – умение добывать знания, работать с объемной информацией. Интеллект человека в современном, цифровом мире приобретает особую значимость, потому что современное общество переходит в информационную стадию развития, в котором востребованы образованность и культура, творческая активность, и высокий интеллектуальный уровень.

Творческий потенциал личности, является фундаментом по формированию жизненно необходимых умений и навыков, имеет большое значение для общества, которое в настоящее время нуждается в людях, обладающих гибким и нестереотипным, противоречивым нешаблонным мышлением, реализуется во всех видах деятельности в условиях: наличия заинтересованности к выполнению и стимулированию креативных задач, творческих заданий, решения нестандартных задач.

Наличие высокого уровня интеллектуального потенциала даёт возможность современному человеку благополучно адаптироваться к окружающему миру, возможность каждой личности, создавать собственный интеллектуальный продукт, самостоятельно раскрывать и развивать весь комплекс своих потенциальных возможностей, обуславливает необходимость мобилизации умений критического мышления, творческого подхода к решению научных, производственных, общественных задач, постоянному пополнению своих знаний и совершенствованию умений по их применению.

Важнейшим компонентом любой деятельности является реализация творческих задатков и способностей, интеллектуального потенциала личности, способности овладения и использования различных типов мышления, являющихся основными задачами обучения и воспитания в дошкольном и младшем школьном возрасте. Приоритетное направление принадлежит изучению индивидуальных психолого-педагогических особенностей личности ребёнка, его природных задатков и способностей, их дальнейшего развития начиная с детского сада. Для этого необходима система работы по раннему выявлению и реализации задатков и способностей детей, уровней природной одарённости.

Сведения об авторах

Алиева Бика Шапиевна, доктор педагогических наук, профессор заведующий кафедрой общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО Дагестанский государственный университет, г. Махачкала.

Белова Светлана Владимировна, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова»

Винокурова Ульяна Алексеевна, кандидат психологических наук, доктор социологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Северо-Восточный государственный университет», г. Якутск.

Володина Лариса Олеговна, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, заместитель директора института истории и филологии, ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», г. Вологда.

Габышева Феодосия Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, председатель постоянного комитета Государственного Собрания (Ил Тумэн) Республики Саха (Якутия) по науке, образованию, культуре, средствам массовой информации и делам общественных, г. Якутск.

Галсанова Долгор Раднанимаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова», г. Улан-Удэ.

Дмитриева Дария Ивановна, заслуженная артистка Республики Саха (Якутия), директор Якутской балетной школы имени А. и Н. Посельских, г. Якутск.

Доглаев Арсланг Юрьевич, тренер-педагог МАУ МО «Спортивная школа им. А.Ф. Орловского», г. Нягань, аспирант ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова», г. Элиста.

Киргуева Фатима Хасановна, доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ; ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный.

Клименко Татьяна Константиновна, доктор педагогических наук, профессор, декан психолого-педагогического факультета ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет», г. Чита.

Лезина Валерия Владимировна, доктор педагогических наук, профессор кафедры межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий воспитания и обучения ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск.

Мамиева Зарема Мурцаловна, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Назрань.

Монсонова Ариона Раднанимаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова», г. Улан-Удэ.

Ноговицын Виктор Петрович, кандидат педагогических наук, заслуженный работник народного хозяйства Республики Саха (Якутия), заведующий лабораторией экологии и устойчивости экосистем Севера Института Естественных наук Северо-Восточного Федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск.

Овчинников Анатолий Владимирович, доктор педагогических наук, профессор, кафедры ЮНЕСКО по глобальному образованию, заместитель заведующего лабораторией истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва.

Панькин Аркадий Борисович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова», г. Элиста; ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный.

Пушкиарёва Надежда Георгиевна, старший преподаватель Читинской государственной медицинской академии, г. Чита.

Санжаева Римма Дугаровна, доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова», г. Улан-Удэ.

Сериков Владислав Владиславович, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова», советник директора по подготовке научных кадров ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва.

Сокальский Эдуард Александрович, старший преподаватель кафедры психологии ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова», г. Элиста.

Султыгова Лейла Мустафаевна, доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Назрань.

Федорова Светлана Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола.

Федотова Ольга Дмитриевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Начальное образование» факультета «Психология, педагогика и дефектология» ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону.

Хатькова Алиса Николаевна, доктор технических наук, профессор, проректор по научной и инновационной работе ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет», г. Чита.

Черникова Тамара Васильевна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград.

Шагаева Наталья Аркадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова», г. Элиста.

Щетинина Людмила Владимировна, ассистент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет», г. Владивосток.

Эрдыннесева Клавдия Гомбожаповна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет», г. Чита.

Не Yutsi, преподаватель Хулунбуирского института, г. Хух-Хото, Китай.

Для заметок

Научное издание

**РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО
ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ:
ПРОБЛЕМЫ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА**

Монография

Чебоксары, 2021 г.

Редактор *А.Б. Панькин*

Компьютерная верстка *Л.С. Миронова*

Дизайн обложки *Н.В. Фирсова*

Подписано в печать 19.10.2021 г.

Дата выхода издания в свет 22.10.2021 г.

Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.

Гарнитура Times. Усл. печ. л. 15,1125. Заказ К-886. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»

428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12

+7 (8352) 655-731

info@phsreda.com

<https://phsreda.com>

Отпечатано в Студии печати «Максимум»

428005, Чебоксары, Гражданская, 75

+7 (8352) 655-047

info@maksimum21.ru

www.maksimum21.ru