

- Зинченко В.П. // Альтер-Эго. – 1992. – № 1.
10. *Кандинский В.В.* О духовном в искусстве / В.В. Кандинский. – М., 1992.
11. *Мамардашвили М.К.* Сознание и цивилизация / Мамардашвили М.К. // Человек в системе наук. – М., 1989.
12. *Мамардашвили М.К.* Сознание и цивилизация / М.К. Мамардашвили. – СПб., 2011.
13. *Паскаль Б.* Мысли. Афоризмы / Б. Паскаль. – М., 2011.
14. *Петровская Е.В.* Теория образа / Е.В. Петровская. – М., 2011.
15. *Рабинович В.Л.* Слово евангелиста Иоанна в учительской культуре средневековья (Опыт комментария) / Рабинович В.Л. // Человек в системе наук. – М., 1989.
16. *Тресмонтан К.* Разум / К. Тресмонтан // Страницы. – 1996. – № 3.
17. *Флоренский П.А.* У водоразделов мысли / П.А. Флоренский. – Т. 2. – М., 1990.
18. *Хайдеггер М.* Что зовется мышлением? / М. Хайдеггер. – М., 2007.
19. *Шпет Г.Г.* Искусство как вид знания. Избр. труды / Г.Г. Шпет. – М., 2007.

Подано до редакції 01.10.12

УДК: 159.954+159.954+370.15

*С. М. Каплунович (Россия, г. В. Новгород)
Рейдар Кудланд (Норвегия, г. Ставангер)*

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается эффективный подход к формированию у студентов творческих способностей путем внедрения в образовательный процесс ВУЗа технологии продуктивного обучения.

Ключевые слова: творческие способности, продуктивное обучение, экстерниоризация знаний.

Перспективы развития любой системы образования всегда тесно связаны с процессами, происходящими в обществе и государстве. На сегодняшний день в России особое значение приобретает государственная стратегия, направленная на повышение конкурентоспособности страны на мировом рынке образовательных услуг. Это нашло свое отражение в таких конструктивных действиях как вступление России в Болонский процесс, что повлекло за собой модернизацию образования, в том числе и высшего профессионального.

При проектировании и реализации Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения, особую значимость приобрела идея образования, основанного на компетентностном подходе. Компетентностный подход рассматривается как метод моделирования результатов обучения и их представления как норм качества высшего образования.

Заметим, что в психолого-педагогической литературе сегодня нет однозначного толкования этого понятия. Но большинство авторов согласованы в том, что компетентность следует рассматривать не просто наличие у человека конкретных знаний, умений и навыков как требовала знаниевая парадигма. Ведущими здесь должны стать качества и способности личности, позволяющие ей "универсально использовать и применять полученные знания и навыки" [9; 206], "особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности" [10; 243].

Социальная практика констатирует, что современному обществу нужен не просто исполнитель, а специалист, готовый к творческому осуществлению профессиональной деятельности, способный решать задачи не только алгоритмического характера, но и выдвигать проблемы, находить принципиально новые творческие решения. И, соответственно, одной из задач высшего профессионального образования является развитие и активизация творческой деятельности студентов.

Принимая во внимание существование различных точек зрения на определения понятий "творческая деятельность" и "творческие способности", определимся с категориальным аппаратом. Под творческой мы будем понимать любую практическую или теоретическую деятельность человека, в которой возникают новые (по крайней мере, для индивида) результаты (знания, решения, способы действия, материальные продукты) [7]. Придерживаясь позиции Д.Б. Богоявленской мы считаем, что творческие способности "проявляются в умении продолжать мыслительную деятельность за пределами требуемого, за пределами решения задачи, которая ставится перед человеком" [2; 1].

Не умаляя значение развития творческой составляющей в структуре компетенций студента, в практике высшей профессиональной школы по-прежнему доминирует традиционный подход к преподаванию - "лекция-семинар", что не способствует формированию в полной мере у студентов творческих способностей, нестандартности мышления.

Таким образом, выявляется противоречие между

потребностью общества и рынка труда в профессионально-творческих специалистах и недостаточностью эффективных педагогических технологий в ВУЗе, формирующих у студентов эти востребованные качества.

В попытке разрешить это противоречие мы сформулировали *цель* своего исследования. Ее мы видели в поиске, верификации и внедрении в учебный процесс ВУЗа теоретически обоснованной технологии обучения, предсцинирующей развитию творческой деятельности студентов.

Исходя из анализа современных образовательных технологий (М.И. Башмаков, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.Б. Крылова, В.И. Панов, И.С.Якиманская), мы остановили свой выбор на продуктивном обучении. Оно возникло за рубежом и первоначально было обосновано И. Бемом, С.И. Гессеном, Д. Дьюи, Б. Шлезингером, И. Шнайдером и др. Современные подходы к его внедрению в российское образование также получили широкое освещение в педагогических исследованиях отечественных ученых (Е.А. Александрова, М.И. Башмаков, Н.Б. Крылова, А.В. Хуторской). Опыт внедрения продуктивного обучения в профессиональной школе, освещенный в работах исследователей (Л.Г. Кузнецова, Д.В. Полозов, С.В. Пыхова, Д.Ю. Чупин, К.Л. Шацева и др.), демонстрирует реализацию принципов продуктивного обучения, отличающихся ярко выраженной творческой направленностью, нестандартностью подходов к обучению и воспитанию через деятельность с учетом проектирования индивидуального образовательного маршрута учащегося.

Под продуктивным обучением в профессиональной школе понимается "целенаправленная совместная деятельность педагогов и студентов, посредством которой у последних формируется умение экстернизировать профессиональные знания" [6;12]. Особый акцент в нем ставится на конечном продукте – способности студента экстернизировать профессиональные знания на практике. Этот феномен является одной из отличительных особенностей профессионального образования от общего. Под экстернизацией понимается "вынесение вовне результатов *умственных действий*, осуществляемых во внутреннем плане; воплощение их в материальном продукте" [8]. Она может проявляться в опредмечивании представлений, возникших идеальных образов, создании конкретного материального продукта деятельности по заранее разработанному плану.

В проведенных ранее исследованиях мы выявили и описали следующие уровни экстернизации знаний студентов колледжа [6].

Репродуктивный уровень. Он характеризуется тем, что студент по существенным признакам распознает и воспроизводит объекты, действия или процессы среди других их аналогов. Но эти знания не коррелируют с практическими действиями. Студент осуществляет лишь действия, имеющие статус навыка, сформированного автономно от теоретической составляющей.

На продуктивном уровне учащийся (обучаемый)

понимает и объясняет теоретическую сущность явления, устанавливает и строит причинно-следственные связи между ними. На практике он способен к экстернизации лишь алгоритмических действий в стандартной ситуации, которые, тем не менее, коррелируют с имеющимся у него научно-теоретическим содержанием. Вместе с тем, действия в модернизированных условиях вызывают большие трудности и выполняются при явной или имплицитной помощи преподавателя.

Творческий уровень экстернизации знаний характеризуется обобщением и корреляцией теоретических понятий с практическими действиями. Студент способен к самостоятельному выполнению этой деятельности и переносу ее в нестандартные ситуации, преобразованию объектов, проявлению креативности. Как показало наше исследование, внедрение продуктивного обучения в условиях колледжа способствует развитию у студентов творческого уровня экстернизации [6].

Опираясь на эти представления, мы решили проверить последний вывод на следующем этапе профессиональной подготовки – в университете. Более того, в качестве **гипотезы** исследования предположили, что реализация продуктивного обучения в условиях ВУЗа будет способствовать формированию у студентов творческого уровня экстернизации знаний и тем самым развивать их творческие способности ("продолжать мыслительную деятельность за пределами требуемого", как отмечалось выше).

Для подтверждения гипотезы нами были проведены констатирующий и формирующий эксперименты. В них приняли участие 28 и 30 (соответственно) студентов Новгородского филиала Санкт-Петербургского государственного университета сервиса и экономики.

На констатирующем этапе определялся исходный уровень экстернизации знаний студентов. В качестве инструментария применялись специально разработанные для этих целей учебные задания и практические работы, требующие от студента наличия и демонстрации определенного уровня экстернизации знаний. Результаты диагностики подтвердили наши предположения о превалировании репродуктивного уровня экстернизации знаний студентов и контрольной и экспериментальной групп. С заданиями репродуктивного уровня справились 75% и 70%, продуктивного уровня – 21,4% и 23,3%, творческого уровня – 3,6% и 6,7% студентов этих групп соответственно.

На формирующем этапе в экспериментальной группе была внедрена технология продуктивного обучения. Ее специфика заключалась в следующем.

1. Для каждого студента разрабатывался индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ), базирующийся на его персональных психологических особенностях. Среди них внимание было акцентировано на мышлении, которое является и целью и условием продуктивного обучения в любом возрасте. В качестве базовой модели структуры мышления была взята кластерная модель мышления И.Я. Каплуновича, пред-

ставляющая собой пересечение пяти подструктур: топологической, проективной, порядковой, метрической и алгебраической. Они не рядоположны, и у каждого доминирует одна из них. Она наиболее развита, постоянна, устойчива, выражена гораздо ярче и значительно чаще проявляется при решении задач. Опираясь на нее, человек индивидуально воспринимает, анализирует и оперирует встречающимися объектами, явлениями, событиями.

Студенты с доминирующей *топологической* подструктурой ("топологи") вычленяют и легче оперируют такими характеристиками объектов, как непрерывно – разрывно, связно – несвязно, компактно – некомпактно, принадлежит – не принадлежит, внутри – вне. Они не любят торопиться, любое действие осуществляют очень подробно, стараясь не пропустить в нем ни одного звена.

"Проективисты" изучают объект с различных позиций и точек зрения, порой в самых неожиданных аспектах, стремятся к установлению соответствия между предметом и его изображением и, наоборот. Очень любят искать и находить различные применения и возможности использования объекта на практике, обсуждать и прогнозировать предполагаемые обстоятельства и всевозможные ситуации. Приступая к работе, они обязательно должны узнать и осмыслить конечную цель, необходимость и практическую значимость предполагаемого действия.

Сравнивать и оценивать в общем качественном виде (равно – не равно, больше – меньше, ближе – дальше, выше – ниже) предпочитают лица с порядковой доминантой. Им очень важна форма объекта, направление движения (по или против часовой стрелки, вверх – вниз, направо – налево). Действуют они логично, последовательно, по порядку, в соответствии с правилами, инструкциями.

"Метристы" акцентируют свое внимание на количественных характеристиках. Главный вопрос для них – "сколько?": какова величина, длина, площадь, расстояние именно в числовом выражении. Они заворожены числом, и им не всегда легко уловить смысл и конкретику предположения, если в нем не используются количественные отношения.

Наконец, люди с алгебраической доминантой постоянно стремятся к всевозможным комбинациям и манипуляциям, вычленению частей и их сбору в единое целое, к сокращению и замене нескольких преобразований одним. Их действия "свернуты". В противоположность "топологам" не хотят и с огромным трудом заставляют себя подробно проследить, записывать, объяснять все шаги решения или своих действий. Они фонтанируют и разбрасываются многочисленными идеями, думают и делают быстро, но при этом часто ошибаются [11], [5].

Выстраивая ИОМ, ориентируясь на доминантную подструктуру студента, преподавателю удавалось конструировать обучение в логике обучаемого при любых формах организации учебного процесса.

2. Изменялась позиция преподавателя с "поводыря" и "рикши" на роль организатора социальной среды, при которой педагог шел не впереди, а за обучаемыми (по терминологии Л.С. Выготского). Тем самым реализовывалась его предположение свести "возможно ближе к нулю роль учителя там, где он, подобно рикше, выступает в роли двигателя и части своей педагогической машины, и все основать на другой его роли – роли организатора социальной среды" [3;194]. В этой ситуации "педагог не меняет состояние ученика, если оно не вписывается в зону его ближайшего развития, если оно не понимается им, не принимается, не идет от его имени, если ученик сопротивляется и связан с сохранением "единости" себя. Педагог создает лишь условия для того, чтобы ученик сам заметил "дефект", сам вырастил потребность в своем изменении, сам желал бы его, искал пути прихода к новому состоянию, сам бы строил траектории своего изменения и т.д." [1; 53].

3. Осуществление обучения в зоне ближайшего развития. В этих целях была внедрена "Технология адаптивного обучения в зоне ближайшего развития" (ТАО в ЗБР), опирающаяся на ряд дидактических принципов. Опишем их.

- Реализация адаптивного обучения, понимаемого как приспособление, установление в учебном процессе изоморфного взаимодействия личности, ее когнитивной деятельности и психической феноменологии в целом с социальной средой, обеспечение психологического гомеостаза (сохранение структурного постоянства психики), оптимальной работоспособности и продолжительной активности при различных условиях дидактических воздействий.

- Опора на модель и принципы периодизации психического развития Д.Б. Эльконина – Л.С. Выготского при конструировании учебного процесса. Согласно ей, учитывается социальная ситуация развития, ведущая деятельность студентов в данный возрастной период и соответствующие ей психические новообразования. На этом основании отбираются и строятся адекватные формы организации учебного процесса и методы обучения.

- Учет индивидуальных особенностей мышления студентов в соответствии с описанными выше доминантными подструктурами мышления.

- Учебные занятия в осуществляются в индивидуальной для каждого зоне ближайшего развития. Это достигалось реализацией двух условий: сменой позиции преподавателя с "поводыря" на социального организатора и реализацией методики "Ключевого слова". Суть последней в построении обучения в форме диалога посредством выстраивания преподавателем системы последовательных вопросов, детерминированных ответами студента. Данная методика неоднократно была описана в ряде наших публикаций [12].

- Итоги продвижения студента оцениваются не путем сравнения с сокурсниками, а индивидуально, относительно его предыдущих результатов и динамики "присвоения" (по терминологии А.Н.Леонтьева)

учебной информации.

Оценка и контроль в данном контексте рассматривается не в качестве одного из видов жесткой фиксации достижений и приближения к некоей средней планке, а как еще один способ и возможность обучения. С этих позиций оценивается: не результат, а процесс и наличие логики в размышлениях студента в рамках той или иной доминантной подструктуры мышления; не степень приближения к некому среднему уровню, а индивидуальный успех в интеллектуальном продвижении и развитии; не количество воспроизведенных фактов и информации, а способность к поиску и умение пользоваться эффективными методами познания, способами получения информации; сформированность у студентов рефлексии [4].

Анализ результатов формирующего эксперимента убедительно показал преимущество студентов экспериментальной группы в продвижении к более высоким уровням экстерниоризации. После его окончания на репродуктивном уровне в экспериментальной группе остались 37% студентов, в контрольной – 64%; на продуктивном уровне соответственно 40% и 28%; на творческом – 23,3% и 7,1%. Статистический анализ формирующего эксперимента посредством F-критерия дисперсионного анализа показал, что во всех случаях эмпирическое значение F-критерия был больше критического. Поэтому можно полагать, что различия, обу-

словленные особенностями продуктивного обучения в экспериментальной группе, существенны в сравнении с различиями, обусловленными другими факторами (которые можно считать, иррелевантными).

Анализ анкет работодателей, у которых студенты проходили производственную практику, обнаружил следующее. По пятибалльной шкале степень самостоятельности студентов экспериментальной группы была оценена 5 баллами у 93,3%, в контрольной – у 32%. Умение действовать в нестандартных ситуациях отмечалось у 60% студентов экспериментальной группы и 10% студентов контрольной. Заметные преимущества представителей первой группы оказались и по степени участия в инновационных проектах (соответственно 66,2% и 11,2%), проявлению креативности – продолжения мыслительной деятельности за пределами требуемого (59,7% и 9,1%).

Экспериментальная апробация продемонстрировала эффективность внедрения продуктивного обучения в процесс обучения ВУЗа с целью развития у студентов творческого уровня экстерниоризации знаний и, в частности, их креативности, что подтверждает нашу гипотезу. На основании проведенного нами исследования можно утверждать, что системное применение продуктивного обучения в образовательном процессе ВУЗа обеспечит более высокие результаты в творческом развитии студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов О.С. Развивающие игры и игротехника / О.С. Анисимов. – Великий Новгород, 2009.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: [учеб. пособие] / Д.Б. Богоявленская. – М.: Издательский центр Академия, 2002.
3. Выготский Л.С. Предисловие к русскому переводу книги Э.Торндайка "Принципы обучения, основанные на психологии" / Выготский Л.С. // Собр. соч. в 6-ти т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – С. 176 – 195.
4. Каплунович И.Я. Адаптивное обучение в зоне ближайшего развития // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. /Зб. наук. пр. – Випуск 9. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2006.
5. Каплунович И.Я. Психологические закономерности развития пространственного мышления / Каплунович И.Я. // Вопросы психологии, 1999. – №1. – С. 60-68.
6. Каплунович С.М. Педагогическое сопровождение продуктивного обучения студентов колледжа: автореф. канд. пед. наук / С.М. Каплунович. – Великий Новгород, 2011.
7. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь, 3-е изд. URL: //http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/18.php
8. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь, 3-е изд. URL: http://svitk.ru/004_book_book/14b/3174_zinhenko-bolhoy_psihologicheskiy_slovar.php#_Toc145047036
9. Сухорукова Л.Н., Мирнова М.Н. Формирование профессиональной компетентности студентов-биологов педагогического вуза в условиях двухуровневого образования // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 4. Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 205-209.
10. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – М.: Барс, Томск: Изд-во ТГУ, 2002.
11. Якиманская И.С. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / Якиманская И.С., Каплунович И.Я. и др. – М.: Педагогика, 1989.
12. Казанина С.М. На барханах цветы не растут? / Каплунович И.Я., Казанина С.М. // Учитель года, 2003 – № 5; К мотивации учения через особенности мышления. – М: Биология в школе, 2004. – № 6; Каплунович И.Я., Казанина С.М. Учить – значит развивать. – М: Химия в школе, 2003. – № 3.

Подано до редакції 24.10.12