

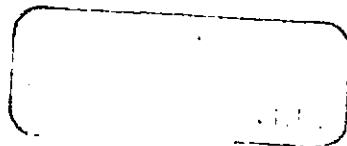
*Ar rokraksta  
tiesībām.*

**LATVIJAS UNIVERSITĀTE**

Romāns Alijevs

**VECĀKO KLAŠU SKOLĒNU RADOŠO SPĒJU  
ATTĪSTĪBA MĀCĪBU PROCESĀ**

(vispārīgā pedagogija)



Rīga 1998

## **Развитие творческих способностей старших школьников в процессе обучения.**

Введение.....	3.
1. Теоретические основы развития творческих способностей старшего школьника.....	16.
1.1. Проблема способностей в психолого-педагогической науке.....	16.
1.2. Творческие способности - интегрированное свойство личности.....	38.
1.3. Творческая учебно-познавательная деятельность -- природосообразная сфера для развития творческих способностей старшего школьника.....	57.
2. Анализ развития творческих способностей старшего школьника в современной школе.....	76.
2.1. Организация процесса обучения старших школьников.....	77.
2.2. Основные тенденции развития творческих способностей в старшем школьном возрасте.....	108.
2.3. Особенности развития творческих способностей школьников экспериментального класса.....	124.

3. Развитие творческих способностей школьников-лицеистов в Пушкинском лицее.....	155.
3.1. Цель и задачи экспериментального конструирования процесса обучения на психолого-педагогическом отделении лицея.....	155.
3.2. Содержание образования на психолого-педагогическом отделении - основа развития творческих способностей лицеистов.....	163.
3.3. Развитие творческого познавательного потенциала лицеиста в процессе совершенствования учебно-познавательной деятельности.....	166.
3.4. Становление личностно-профессиональной модели развития лицеистов в процессе учебно - профессиональной деятельности.....	188.
Заключение.....	207.
Библиография.....	215.
Приложение.....	246.

## Введение.

Движение человека к будущему, по мнению исследователей по образованию международной организации ЮНЕСКО, заключается в развитии творческих способностей, гуманных человеческих отношений, что необратимо превращает мир во взаимосвязанную и взаимозависимую целостность. При этом подчеркивается, что это будет не монолитная система с общим доминирующим языком и одной контролирующей структурой. Напротив, само движение, представляющее прежде всего творчество народов, приведет к обновлению различных языков и культур. Многообразие, а не однородность будет принципом создания и развития мировой глобальной динамичной системы.

В этом процессе образование играет решающую роль. Учитывая важность и характер происходящих перемен в мире, ученые считают, что требуется новый вид образования, отвечающий задачам XXI века.

Образование в XX веке не выполнило свою роль в изменении современного мира, не были реализованы сущностные особенности образования, свойственные его природе. Современный мир сталкивается со все усиливающимся воздействием дегуманизирующих сил, которые серьезнее всего влияют на молодежь, создавая ощущение утраты и пустоты, глубокого разочарования. Достижения в интеллектуальной сфере при наличии духовной опустошенности



потеряли свою привлекательность. Причину подобного состояния ученые видят прежде всего в существующем характере образования. Это узкоспециализированное образование, закладывающее экономические или иные "основы". Духовно-нравственная сфера оказалась невостребованной. Знания мировой культуры были исключены из содержания образования.

Трагедия в том, что ведущая роль образования - всестороннее развитие личности, которая разрабатывалась еще в глубокой древности философами и педагогами, в XX веке была дерзко и пренебрежительно отброшена. Прагматисты оказались более убедительными.

Необходимо сформулировать новое представление об образовании, новую педагогическую философию, отвечающую задачам XXI века. Образование должно представлять процесс качественного изменения. Для этого необходимо вернуться к главной его цели - всестороннему развитию личности как свободно развитой творческой индивидуальности. Эта цель определяет будущее человечества, его развитие в XXI веке.

Образование в меняющемся мире должно быть целостным, иначе безысходность как на общественном, так и на индивидуальном уровне просто неизбежна. Целостность образования заключается в том, что оно направлено на воспитание нравственности в широком смысле слова, развитие человека-творца. И это должно осуществляться в школе, в процессе обучения. Еще в XIX веке Дистервег называл не

просто ошибкой, но клеветой на сущность настоящего образования, если от своих оппонентов он слышал следующее: "Науки, обучение, знания оказывают влияние только на разум, а не на характер. Самое главное, т.е. воспитание человека, находится, таким образом, вне сферы обучения. Откуда начать, чтобы опровергнуть такую ошибку, такую клевету на сущность настоящего образования, которое должно формировать всего человека".

Нравственность в широком смысле слова может рассматриваться как высшая цель школы. Цель образования - не в насаждении какого-либо набора ценностей, а в развитии у молодежи творчества, нравственной восприимчивости, разборчивости и помощь в формировании собственных взглядов, на основе которых они могли бы выработать собственную систему убеждений.

В мировой педагогической науке выдвигается идея поликультурного, интегративного образования. По мнению одного из ее разработчиков, профессора Тобиаса Рюлькера, основными принципами образования должны стать общность и различие.

Поликультурное образование относится к разряду общечеловеческих ценностей, ибо в его основе гуманистическая идея - воспитание свободного человека. Это предполагает творчество, личностную направленность процесса обучения, создание условий для раскрытия и формирования индивидуальности, творческих способностей, нравственных

качеств личности. И значение учителя в том, чтобы помочь школьнику стать самим собой, стать уникальной индивидуальностью.

Проблема творчества и развития творческих способностей разрабатывалась, как в восточной, так и в западной педагогике (Б.Г.Ананьев, Т.И.Артемьева, Л.С.Выгодский, А.Г.Ковалев, В.И.Мясищев, В.А.Крутецкий, А.Н.Леонтьев, В.С. Мерлин , Н . К. Платонов , Р.А.Пономарев, С.Л.Рубинштейн, Б.М.Теплов и др.; Д.Дьюи, Е.Торренс, Э.Фромм, Э.Эриксон).

Были выполнены фундаментальные исследования по проблемам психологии творчества (С.Л.Рубинштейн, Б.М.Кедров, А.В.Брушлинский, Я.А.Пономарев, О.К.Тихомиров), общих и специальных способностей (Б.М. Теплов, Н.С.Лейтес, В.А.Крутецкий), психологии и психофизиологии индивидуальных различий и способностей (Б.М.Теплов, В.Д.Небылицин, В.С.Мерлин, Э.А.Голубева, В.М.Русалов, И.Масло, А. Капрова), генетическим предпосылкам индивидуальных различий, разрабатывались дидактические принципы, учебные программы и факультативы для дифференцированного обучения.

Специальное значение имеют разработанные принципы творческого развития детей в дошкольном возрасте и в начальной школе (А.В.Запорожец, Д.Б.Эльконин, М.И.Лисина, Л.А.Венгер, В.В.Давыдов), принципы проблемного обучения

/А.В.Брушлинский, И.Я.Лернер, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов/, развивающего обучения /В.В.Давыдов/.

Проблема способностей в исследовании рассматривается в связи с анализом проблемы индивидуальных различий, соотношения возрастного и индивидуального в способностях школьника.

Для педагогического исследования возможностей учебно-познавательной деятельности в развитии творческих способностей школьника исходными являются методологические положения, актуализирующие роль и значение учебно-познавательной деятельности в социальном и психологическом развитии личности:

- развитие личности происходит в учебной деятельности, если она насыщена элементами творчества, вызывает у школьника интерес, эмоциональный подъем, имеет личностный смысл для индивида /Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, А.К.Маркова, С.Л.Рубинштейн, чешский ученый Й.Лингарт, немецкие ученые И.Ломпшер, А.Коссаковски, и др.; английские ученые М.Дональдсон, С.Брайан/;

- в творческой деятельности полнее всего могут проявиться и развиться уникальные потенции конкретного индивида, учебная деятельность, лишенная творческих начал, в значительной мере усредняет личность /В.С.Мерлин, Б.М.Теплов и др./;

- становление личности школьника органически связано с развитием потенциальных возможностей личности и путей их превращения в актуальные /В.Г.Асеев, Т.И.Артемьева и др./;

- развитие личности, ее способностей осуществляется в условиях социального взаимодействия, творческого общения /Б.Битинас, А.А.Бодалев, И.А.Джидарьян, В.А.Кан-Калик, Х.И.Лийметс, А.А.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, А.В.Мудрик и др./;

- в исследованиях учения на первый план выступают вопросы оптимальной регуляции деятельности, саморегуляции, укрепления вторичных мотивов и формирования умственных действий /П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина, Й.Лингарт, И.Ломпшер, А.Коссаковски и др./.

Современная педагогика осуществляет поиски важнейшей проблемы - развития творческого потенциала школьника - на основе разработки личностной ориентации процесса обучения /В.Н.Максимова, Х.Й.Лийметс, П.И.Пидкасистый, Т.И.Шамова и др./.

Особое значение придается совершенствованию мотивации, определяющей особенности и характер учебной деятельности /Л.К.Маркова, А.Шпона, Г.И.Щукина, З.Ф.Чехова и др./.

Актуальное значение имеют проблемы самообразования, самовоспитания, проблемы индивидуализации обучения, связи содержания и методов управления учением, нравственного воспитания школьников в учебном процессе /А.К.Громцева, И.Я.Лернер, Е.С.Рябунский, И.Э.Унт, В.А.Сухомлинский/.

Важнейшее значение имеет проблема ценностных ориентаций,

самоопределения личности /А.В.Мудрик, И.С.Кон, И.И.Чеснокова/.

Практическое решение проблемы развития творческого потенциала школьника подготовлено разнообразным педагогическим опытом. Устремления педагогов направлены прежде всего на развитие потребностно-мотивационной сферы. Однако в работах нет теоретических обобщений, позволяющих использовать разработанные методы как "сквозные" в педагогической практике. Характерным для современной педагогической действительности является вариативность обучения - создание альтернативных школ: лицеев, гимназий, колледжей. Учителя получили свободу для творчества, поиска новых форм и методов. Однако преобразование школы осуществляется медленно. Не преодолено противоречие между растущими требованиями к развитию творческой личности и традиционной педагогической практикой; между осознанием педагогами необходимости широкой вариативности содержания образования, методов обучения и воспитания, форм взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса и недостаточной разработанностью новых технологий на принципах вариативности; между степенью разработанности проблемы творческих способностей как свойства целостной личности и теоретико-методологической базой обоснования его как интегрированного.

Чрезвычайная значимость разработки проблемы творческих способностей школьника, социальная потребность в

развитии активной деятельной личности, наличие важных теоретико-методологических основ и одновременно недостаточная теоретическая разработанность в педагогике проблемы творческих способностей школьника определили актуальность и выбор темы исследования - "Развитие творческих способностей школьников в процессе обучения".

Объект исследования – творческая учебно-познавательная деятельность.

Предмет исследования - развитие творческих способностей школьника в процессе учебно-познавательной деятельности.

Цель исследования - выявить педагогические условия развития творческих способностей школьников в процессе обучения.

### **Гипотеза.**

Развитие творческих способностей осуществляется успешно в процессе обучения, если в нем:

- осуществляется углубление творческих основ, развитие учебно-познавательной деятельности в исследовательскую, что способствует становлению эвристического опыта у школьников, развитию творческого познавательного потенциала;
- происходит расширение свободы, как возможности выбора индивидуального варианта обучения и как свободного

самоосуществления, творческого самосозидания, что расширяет возможности для развития индивидуальной одаренности;

- в личностно-профессиональном общении происходит развитие Я-концепции школьника на основе осознания своих способностей, как индивидуальности, что способствует проявлению и развитию своей неповторимости, непохожести на другого;
- в процессе учебно-профессиональной деятельности развивается профессиональный интерес, происходит осознание соответствия своих способностей выбранной профессии, что приводит к созданию собственной личностно-профессиональной модели развития.

#### **Задачи исследования.**

1. Осуществить анализ научной литературы и определить сущность творческих способностей старшего школьника.
2. Выявить основные противоречия в развитии творческих способностей старшего школьника в современной школе.
3. Определить условия процесса обучения по развитию творческих способностей старшего школьника в процессе обучения.
4. Разработать содержание и организацию процесса обучения по развитию творческих способностей старших школьников в лицее.
5. Апробировать в процессе обучения концепцию развития творческих способностей старшего школьника в условиях углубления творческих



профессиональных основ, расширения свободы выбора и свободы самосозидания.

Теоретико - методологической основой исследования являлось учение о человеке, о свободе, об источниках и условиях ее развития как свободы воли, чувств, мысли; работы философов, социологов, психологов, педагогов о природе таких понятий как “личность”, “индивид”, “индивидуальность”, “одаренность”, “деятельность”, “общение”, “свойство” личности; разрабатываемые в психологии концепции развития творческих способностей; концепция целостного педагогического процесса; выводы зарубежных и отечественных дидактов о личностно - ориентированном процессе обучения, о единстве образовательной, развивающей и воспитательной функции процесса обучения; идеи о возрастном и уровне-типологическом подходе к исследованию личности школьника, о демократизации и гуманизации процесса обучения.

#### *Основные этапы и организация исследования.*

Исследования проводились в три этапа. На первом этапе (1989-91 г.г.) анализировалось состояние проблемы в философской и психолого- педагогической литературе. Исторический опыт школы и педагогики по проблеме творческих способностей школьника, особенности и условия их формирования в старшем школьном возрасте, изучалось

актуальное состояние проявлений этого свойства у школьников разного возраста в массовой практике.

На втором этапе (1991-93 г.г.) разрабатывались диагностические методы и проводился диагностико-констатирующий эксперимент, которым было охвачено около 2000 школьников старшего возраста. В результате выявлены тенденции в развитии творческих способностей старших школьников, факторы и условия, влияющие на процесс развития творческих способностей и препятствующие этому процессу. Разрабатывались концептуальные основы исследования путем обобщения результатов констатирующего эксперимента. Выявлялись педагогические стратегии процесса развития творческих способностей личности школьника.

На третьем этапе (1993-96 г.г.) создавалась методика конструирования реального педагогического процесса по развитию творческих способностей старших школьников, определялись направления дальнейшего исследования проблемы.

База исследования. Опытно-экспериментальной базой исследования явились Рижские средние школы № 13, 29, 83, 87, Пушкинский лицей.

Апробация и внедрение результатов осуществлялись через проведение педагогических семинаров, практикумов в Рижской средней школе № 87 и Пушкинском лицее; через выступления перед учителями 87 средней школы, Пушкинского лицея, на научно-практических конференциях в 87 средней школе, публикации.

**Научная новизна и теоретическая значимость исследования.**

- сформулирована концепция развития творческих способностей старшего школьника как интегративного свойства;
- разработан и обоснован научный подход, определяющий возможности процесса обучения в плане расширения свободы школьников и осознания своей индивидуальности;
- вскрыты противоречия процесса развития творческих способностей современного старшего школьника;
- выявлены условия, способствующие развитию этого личностного образования;
- выявлены особенности в организации педагогического процесса в развитии творческих способностей.

Практическая значимость исследования состоит в том, что в соответствии с обоснованной концепцией развития творческих способностей школьника выявлены и проверены варианты построения процесса обучения как творческой учебно-профессиональной жизнедеятельности школьника. Созданный теоретико-методический блок программ, методических рекомендаций и диагностических методик по проблеме может непосредственно использоваться в практике школ.

На защиту выносятся следующие положения:

- концептуальное понимание творческих способностей как интегративного свойства личности позволяет выделить инвариант ее структуры, представляющий совокупность креативных способов самоосуществления, определяющих характер самовыражения;
- организация процесса обучения на основе вариативно-гуманитарного подхода к образованию способствует открытию школьником своих способностей, их осознанию, утверждению и развитию;
- в процессе профильного обучения школьник улавливает логику субъектного самостановления и развивает свои способности в соответствии с нею;
- руководство учителя заключается в обеспечении универсально взвешенного соответствия между самоопределятельными устремлениями старшего школьника и объективными требованиями.

## ***1. Теоретические основы развития творческих способностей старшего школьника.***

### ***1.1. Проблема способностей в психолого-педагогической науке.***

Проблема способностей разрабатывалась как в восточной, так и в западной психологии и педагогике. Существенный вклад в разработку этой проблемы в восточной психологии внесли Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, К.К. Платонов и др. В западной психологии: Е. Торренс, М. Карне, В. Блум, А. Шведел, Э. Фромм, А. Маслоу, К. Роджерс и др.

Б.М. Теплову принадлежит общее определение способностей, вошедшее во все учебники российской психологии. Он определил способности, как индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, которые являются условиями успешного выполнения одного или нескольких видов деятельности [179].

Для педагогики важным является исследование природы способностей. В психологии сложились две диаметрально противоположные точки зрения по этому вопросу о сущности и происхождении способностей. Одна из них считает способности врожденными особенностями человека. Процесс их развития рассматривается лишь как развертывание генетической программы (Г. Айзенк). Ученые-генетики показывают

несостоятельность биологизаторского подхода к проблеме способностей и других свойств человека. "Громадная пластичность мозга, тренируемость и обучаемость людей исключают формальное значение генетической программы," - подчеркнул Д.К.Беляев [ 28; 15]. Таким образом, позиция, объясняющая природу и развитие способностей человека полностью его генетическими особенностями, не находит научного подтверждения и вызывает критику со стороны прогрессивных психологов /Е.Торренс, В.Блум/.

Этот подход опровергается и самой жизнью: возникновение все новых видов деятельности в связи с расширением науки и техники идет столь бурно, что, если бы их выполнение требовало генетически закрепленных способностей, то вряд ли бы люди успевали ими овладевать; между тем, люди этими новыми видами деятельности вполне успешно овладевают и творчески их развивают.

Несостоятельна и социологизаторская концепция, утверждающая, что способности полностью определяются социальными условиями жизни индивида, и что генетическая программа не оказывает на развитие никакого влияния, а путем целенаправленного воспитания и обучения у любого человека можно, якобы, сформировать любой комплекс способностей.

В основе современной концепции о природе способностей лежит тезис Б.М.Теплова, что "врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, т.е. задатки, которые

лежат в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития” [179, 17].

В работах многих психологов - С.Л.Рубинштейна, Б.М.Теплова, К.К.Платонова, А.Г.Ковалева, Б.Н.Мясищева, Н.С.Лейтеса, А.Н.Леонтьева, Б.Ф.Ломова, А.В.Брушлинского, В.А.Крутецкого, Т.И.Артемьевой, В.М.Русалова, Е.Торренса, В.Блума, А.Шведела и др. - убедительно показано, что не отвечают реальности, как ни теории, которые провозглашают врожденность способностей и сводят их к задаткам /теория наследственных способностей/, так и те, которые полностью игнорируют природные предпосылки способностей и считают их обусловленными лишь средой и воспитанием/ теория приобретенных способностей/.

Интересное открытие в этом отношении было сделано американским ученым В.Блумом на основе данных, полученных в результате обследования выдающихся людей /известных математиков, музыкантов, олимпийских чемпионов/. Он подтверждает, что никто из них не добился бы выдающихся результатов самостоятельно: “Вопрос о том, кто из них гений, можно долго обсуждать, но выражение “гений сам себя проявит независимо от обстоятельств” не нашло подтверждения в данном конкретном исследовании. Каковы бы ни были таланты всех этих людей, каковы бы ни были их способности, навыки и достижения в раннем возрасте, без активной поддержки и специальных методов обучения они вряд ли бы достигли этих высот” [126].

Фундаментальной основой для понимания природы способностей является рефлексорная теория высшей нервной деятельности И.М.Сеченова - И.П. Павлова, теория функциональной системы П.К.Анохина, теория системной динамической локализации высших психических функций А.Р.Лурии. Важное значение для понимания природы способностей имеет открытие структуры и жизнедеятельности нейрона, данных о функциональной асимметрии полушарий мозга человека. Анализируя социально-биологическую среду способностей человека, необходимо затронуть еще один важный вопрос, который в педагогике долго оставался в тени: генетическую детерминированность биологической организации и поведения человека. Как уже было сказано, человек рождается с определенными задатками, на основе которых развиваются способности. Проблема соотношения наследственного и приобретенного, задатков и способностей широко дискутировалась в психологии /С.Л . Рубинштейн , А .Н.Леонтьев, Б.Г.Ананьев, Б. М .Теплов, Г.С.Костюк, А.А.Смирнов, К.К.Платонов, Ж.Пиаже, З.Фрейд и др./. Выделим самые существенные, на наш взгляд, положения:

- задатки - необходимое, но недостаточное условие развития способностей;
- решающим является социальная обусловленность развития способностей;
- детерминация поведения человека, его социальности является полигенной, это функция всей генетической структуры;



- тип поведения внутренне детерминирован генетически.

Однако, это не определяет поведения: врожденные свойства нервной системы "являются физиологической основой такого рода индивидуальных различий, которые касаются "динамической", формальной стороны поведения";

- генетическая детерминация поведения и социальность человека получает свою фенотипическую актуализацию лишь в определенной социальной среде и приобретает конкретный вид в зависимости от характера этой среды;

- истинно человеческое поведение обретает реальность только в том случае, если в раннем онтогенезе будут созданы условия, адекватные природе человека.

Философские и психолого-педагогические исследования позволили сделать вывод, что как ни важна и значительна генетическая детерминированная биологическая основа человека, ее нельзя считать главной причиной того развития, которое проделало человечество. Наряду с генетической программой люди создали вторую программу наследования - социальную.

Наличие генетической детерминации обосновывает вывод об уникальности каждого индивида, о наличии индивидуальных различий, что важно для педагогики.

Для педагогики актуальна проблема индивидуальных различий в способностях людей. Психологические исследования индивидуальных различий позволили наметить пути к качественной характеристике способностей и одаренности. Это

исследование уровней продуктивного мышления, рассмотрение типов и уровней познавательной активности и т.д.

Среди индивидуально-природных предпосылок психического развития наиболее изученным являются свойства типов нервной системы, о которых Б.М.Теплов писал, что они "входят в состав природных основ развития способностей, в состав задатков".

В.М.Русалов подчеркивает общность природных предпосылок общих способностей и темперамента: общие способности и темперамент имеют генетическое родство благодаря общему динамическому компоненту - общей активности [ 169].

В современных исследованиях накапливаются материалы о зависимости возможностей человека в деятельности именно от особенностей его психических процессов - восприятия, памяти, мышления и др. /А.Карпова/. В исследованиях Э.А.Голубевой и ее сотрудников показана определенная зависимость продуктивности произвольной и произвольной памяти /выступающей условием и в успешности учения/ от индивидуально-природных свойств типа нервной системы. Такого рода данные обосновывают правомерность понимания способностей как индивидуального свойства, в той или иной мере природно-обусловленного, выступающего в продуктивности психического процесса, в данном случае - памяти [ 63].

Нельзя упускать из виду того, что психические процессы возникают на определенной мозговой основе, на функциональной основе: психофизиологическая функция - предпосылка и компонент психического процесса. Это означает, что неодинаковость психических процессов у индивидов имеет и свои исходные, внутренние предпосылки. В.Д.Шадриков подчеркивает значение функциональных систем, реализующих тот или иной психический процесс и включающих в себя природные задатки. По В.Д.Шадрикову, способности - свойства такой функциональной системы "...способности можно определить как свойства функциональных систем, реализующих познавательные и психомоторные процессы, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности" [ 198, 5].

При этом каждая способность обуславливает выполнение многих видов деятельности, в том числе и впервые осваиваемых. Успешность любой деятельности основывается на сочетании ряда способностей, индивидуально своеобразном у каждого человека.

Разумеется, рассмотрение способностей как свойств индивидуальности нельзя отрывать от их общепсихологического изучения. С.Л.Рубинштейн указывал, что при исследовании индивидуальных различий по способностям нужно учитывать "родовые", общие всем людям, свойства. Но, характерно, что сами такие свойства он никогда словом способность не называл,

предпочитая сохранять это слово за дифференциальным аспектом проблемы, т.е. как термин индивидуальных различий [165, 228].

Индивидуальное своеобразие способностей существенно характеризует человека как субъекта деятельности. Общество заинтересовано в выявлении и развитии самых разнообразных способностей, в расцвете дарований.

Признание роли индивидуально специфических и неповторимых задатков в развитии способностей содержится и в педагогических концепциях. Дистервег рассматривал способности как результат раскрытия определенных врожденных задатков благодаря самодеятельности ребенка, организуемой учителем. "Только при существовании задатков бывает способность к развитию, т.е. возможность, но еще не наличие самого развития" [ 88, 117]. И, вместе с тем, Дистервег утверждал, что гармоничное развитие задатков человека возможно лишь через обучение, в котором концентрируются силы и традиции культуры. Воспитание должно быть культуросообразным.

В индивидуальной антропологии К.Д.Ушинского признается роль задатков в развитии способностей. Эта идея утверждается и в педагогической системе В.А.Сухомлинского. "У каждого человека, - писал Сухомлинский, - есть задатки, дарование, талант к определенному виду или нескольким видам деятельности. Как раз эту индивидуальность и надо умело распознать, направив затем жизненную практику ученика по

такому пути, чтобы в каждый период развития ребенок достигал, образно говоря, своего потолка" [ 176, 94].

"Особое внимание, - считал В.А.Сухомлинский, - следует уделять воспитанию способностей тех школьников, у которых нет ярко выраженных задатков. Такие ученики есть не только среди посредственно успевающих, но и среди отличников" [ 176, 143]. Однако признание роли задатков в развитии способностей не означает фаталистической предопределенности будущей деятельности человека. "Развитие индивидуальных способностей - исключительно живой, подвижный процесс. Задатки, как и способности, многогранны..." [ 176, 142]. Многообразие видов трудовой деятельности в системе В.А.Сухомлинского - важное условие для раскрытия задатков и формирования способностей.

Актуальной проблемой для педагогики является проблема развития способностей. Важность этой проблемы была подчеркнута С.Л.Рубинштейном. "Развитие человека, в отличие от накопления "опыта", овладения знаниями, умениями, навыками, - это и есть развитие его способностей, а развитие способностей человека - это и есть то, что представляет развитие как таковое, в отличие от накопления знаний и умений" [ 165, 221].

Б.М.Теплов подчеркивал, что способности существуют только в движении, только в развитии. "В психологическом плане нельзя говорить о способности, что она существует до

начала своего развития, так как нельзя говорить о способности, достигшей полного развития, закончившей развитие” [179, 19].

На основе принципа единства сознания и деятельности /С.Л.Рубинштейн/ была выявлена важная закономерность в развитии способностей: способности человека проявляются и развиваются в деятельности /Б.М.Теплов, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев и др./.

Выявленная закономерность определила содержание понятия “способность”. Основанием для определения способностей стала деятельность, а критерием, отличающим способности, - успешность выполнения деятельности, ее эффективность.

Выявление данной закономерности открыло путь конкретным исследованиям, так как был обнаружен способ объективного изучения и активного формирования способностей через деятельность. Исследования способностей в конкретном виде деятельности дали представление о психологических особенностях музыкальных, математических, изобразительных, педагогических и других способностей [179].

Способность стали связывать с соответствующей конкретной деятельностью, эта зависимость определила классификацию способностей. “Способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности. Нельзя понимать дело так, что способности существуют до того, как началась соответствующая деятельность, и только используется в этой последней” [179, 20].

Однако уже в конце 50-х г.г. С.Л.Рубинштейн отметил ограниченность жесткой связи способности с конкретным видом деятельности. По его мнению, это в известной мере ограничило изучение психологических механизмов способностей рамками каждого отдельного вида деятельности, затруднило выявление общего механизма способностей. На это обратил внимание и ученик Б.М.Теплова В.И.Кириенко. Он писал о том, что отдельные способности могут развиваться не только в данной деятельности, но и в других, сходных с ней видах деятельности, а также в игре, которая требует разнообразных способностей [98]. Т.И.Артемьева, исследуя проблему выбора профессии, пришла к выводу, что способность в известной мере обнаруживает себя еще до занятия данным видом деятельности [23].

Педагогические исследования, проведенные под руководством П.И.Пидкасистого, Т.И.Шамовой, Г.И.Щукиной, выявили перенос способностей из одного вида деятельности в другой [159, 196, 208].

Данную точку зрения опровергают и исследования о компенсации способностей и свойств человека. Известна в этом плане работа В.Штерна “Дифференциальная психология”. Исследование выявило, что одной из важнейших особенностей психики человека является возможность чрезвычайно широкой компенсации одних свойств другими, вследствие чего относительная слабость какой-нибудь одной способности не исключает возможности успешного выполнения

такой деятельности, которая наиболее тесно связана с этой способностью [ 203].

В разработке проблемы способностей был представлен и личностный подход, истоки которого восходят к работам С.И.Рубинштейна. В его трудах личность представлена как основание для психологического анализа способностей.

Связь способностей с личностью является давней традицией в современной психологии. Она прослеживается в работах Б.Г.Ананьева, В.Г.Ковалева, В.Н.Мясищева, К.К.Платонова и др. Б.Г.Ананьев связывал развитие способностей с характером, считал, что это единый процесс формирования личности. А.Г.Ковалев и В.Н.Мясищев понимали способности как "ансамбль свойств", нужных для какой-то деятельности, включая систему отношений личности, характеристики ее эмоционально-волевой сферы [ 147].

К.К.Платонов связывал способности со структурой личности. Он считал, что "способности - это такая часть личности как целого, которая, актуализируясь в конкретном виде деятельности, определяет качество способностей" [ 160, 87].

В.А.Крутецкий считал, что успешность математической деятельности обусловлена определенным сочетанием качеств: положительного отношения к математике, ряда психологических черт, психических состояний, фонда знаний и индивидуально-психологических особенностей, отвечающих требованиям данной деятельности [ 111]. Однако, по мнению К.А.Абульхановой-Славской, в данной концепции



способности рассматривались скорее как психическое качество или образование, нежели личностная характеристика.

К.А.Абульханова-Славская, П.И.Анциферова, Т.И.Артемьева продолжили разработку личностного подхода к рассмотрению способностей. В основе их концепции лежит идея С.Л.Рубинштейна, что личность выступает основанием для психологического анализа способностей. Это означает, что способности не формируются стихийно, безлично. Личность выступает не только как "носитель", "обладатель" способностей, но и как субъект, ответственный за их формирование и применение. В этой связи возникла новая конкретизация способностей.

В психологии способности конкретизируются на общие и специальные. Под общими понимаются индивидуальные особенности, которые являются общими условиями успешного выполнения различных форм человеческой деятельности, сложившихся в ходе общественно-исторического развития. Они связаны с "родовыми свойствами человека": чувствительностью, памятью, мышлением, волей и т.д.

Под специальными особенностями понимают такую систему свойств личности, которая помогает достигнуть высоких результатов в какой-либо специальной области деятельности, например, литературной, изобразительной, музыкальной, сценической и т.д. [179, 164].

К специальным способностям следует отнести и способности к практической деятельности, а именно:

конструктивно-технические, организаторские, педагогические и другие способности. В.Л.Рубинштейн подчеркнул, что "все специальные способности человека в конце концов - различные проявления, стороны его способности к освоению достижений культуры и ее дальнейшему продвижению - проявления способности к обучению и труду" [ 164, 643]. Рубинштейн считал, что истинный облик одаренности человека - единство общих и специальных способностей [ 164]. При этом С.Л.Рубинштейн в данном случае употребляет понятие "одаренность" как тождественное понятию "способности".

В аспекте нового подхода к рассмотрению способностей Т.И.Артемова предложила проследить генезис способностей через рассмотрение их в двух аспектах: способностей как потенциального, еще не реализованного и способностей как уже сформированного, актуального . и функционирующего образования [ 21].

Данная концепция позволяет соотнести личностный и деятельный аспекты изучения способностей. Это стало возможным через изучение личности в процессе жизнедеятельности. Именно в этом контексте можно проследить, как личность переходит от одного вида деятельности к другому, как сочетает их. Это позволяет проследить взаимодействие между ее различными способностями, их сочетания в комплексы. Такой анализ личности позволяет выявить расстановку разных видов деятельности в ее жизнедеятельности и роль способностей в ней. Одни виды

деятельности отвечают способностям, склонностям, интересам личности и развивают их, а другие могут отвлекать ее от развития значимых для нее способностей. Важно и то, что в таком контексте способности могут быть соотнесены с другими, связанными с ними личностными образованиями: склонностями, потребностями, волевыми и мотивационными качествами личности.

Данная концепция акцентирует внимание на активности личности, на выявленную закономерность, основополагающую для педагогического процесса - развитие способностей зависит от активности личности.

Авторы выявили новые аспекты в соотношении способностей и деятельности. Личность регулирует различные варианты соотношения способностей и деятельности: в одних случаях способность предшествует деятельности, в других наоборот. Способность может оказаться "выше" деятельности, и тогда либо деятельность подтягивается до уровня способностей, либо личность меняет ее; в других случаях деятельность оказывается "выше" способностей личности, и тогда создается мотивационный дефицит, происходит регуляция деятельности способностями. Авторы данной концепции, таким образом, выявили регулирующую функцию способностей: сама личность выступает организатором использования своих способностей. Способности рассматриваются как стабильное и как динамичное личностное образование. Регулирующее воздействие на деятельность способности оказывали, во-первых, в плане

перевода ее на качественно новый уровень и, во-вторых, способности связаны не только с исполнением, они изменяют мотивацию, эмоционально окрашивают деятельность, выполняя побудительную функцию. Как устойчивое свойство, способности динаминизируют саму личность.

Была выявлена предвосхищающая функция способностей: назначение способностей состоит в выходе за пределы сложившейся деятельности, в предвосхищении новой деятельности, в опережении последней. В этом случае способности могут приобретать относительную самостоятельность, представляя собой потенцию новой деятельности. Для педагогики важен вывод, что способности обеспечивают не только более качественное осуществление деятельности, но и подъем ее на новый личностный уровень.

Авторы выделяют мотивирующую функцию способностей. Деятельность способной личности дает дополнительный психологический эффект - удовлетворение от деятельности. Чувство удовлетворения может выступать как побуждение к продолжению деятельности, ее совершенствованию, становясь естественным устойчивым свойством личности. Деятельность неспособного человека, представляя для него трудности, требует специальных мотивов для своего осуществления. Однако деятельность способного и добросовестного человека по своей успешности может быть одинаковой. Развитие способностей в русле данной концепции представляет собой многоуровневый процесс, когда на каждом следующем уровне

способность входит в новый синтез с другими психологическими образованиями, создавая тем самым все "расширяющиеся" возможности личности в осуществлении ею своей жизнедеятельности [ 23]. Чем богаче внутренний мир личности, тем шире база творчества. Осознание себя способной личностью делает ее активной и целеустремленной. Способности личности начинают выступать как движущие силы в совершенствовании ее жизнедеятельности, личностный потенциал человека реально вносит изменения в творческую позицию личности.

Для педагогики важным является исследование проблемы соотношения знаний, умений, навыков и способностей. С.Л.Рубинштейн, Б.М.Теплов разводят эти понятия. "Понятие способности не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека" [ 179, 16]. От способностей зависит легкость и быстрота приобретения знаний и умений в той или иной деятельности, - заметил Б.М.Теплов [ 179, 16]. Этим же автором было заложено понимание способностей как проблемы прежде всего качественной, а не количественной. С.Л.Рубинштейн связывал формирование способностей с качеством психических процессов, с их обобщенностью. Продолжая линию С.Л.Рубинштейна, авторы личностного подхода определяют способности как свойства личности.

Важно, не на сколько одарен или способен данный человек, а какова одаренность и каковы способности данного человека,

как он может реализовать себя в этом мире. В этом случае исследования приобретают особую направленность. Б.М.Теплов не исключает возможности и количественного подхода при исследовании способностей, но только в том случае, если он следует за качественным анализом, вытекает из него, им определяется [ 179, 27].

Современная психология подчеркивает, что "способности и знания, способности и умения образуют единство, но не тождество" [ 157, 264]. Умения и навыки рассматриваются как процессуальное проявление способностей.

От отчетливости различения способностей, с одной стороны, и знаний, умений, навыков, с другой, зависит возможность постановки самой проблемы соотношений возрастного и индивидуального в способностях школьника.

Способности не сводятся к наличным знаниям и умениям. Однако развитие способностей требует овладения знаниями, умениями, выработанными в ходе общественно-исторической практики.

Различия между способностями и умениями далеко не очевидны. Необходимость такого различия выступает однако, каждый раз при рассмотрении индивидуальных различий: здесь уже одним термином "способность" или "умение" не обойтись. Ведь при одинаковом уровне овладения умениями обнаруживаются различия в темпе освоения нового, в той или иной трате сил, в других особенностях хода учения. Такого рода индивидуальные различия подтверждают тезис о том, что

свойства, от которых зависит успешность деятельности /в частности, учебной/ не сводятся к имеющейся подготовке: от этих свойств зависит легкость и быстрота самого приобретения тех или иных знаний и умений, что и вызывает надобность в особом термине "способность". Следовательно, способности не могут быть просто заданы извне. Как не велико значение для их формирования того, чему можно научить, они обязательно предполагают и внутренние условия развития, возрастные и собственно индивидуальные, и эти внутренние условия имеют свои природные предпосылки. Поэтому не может быть равенства по способностям: способности всегда несут на себе печать индивидуальности.

При личностном подходе к способностям необходимо анализировать их связи с характеристикой мотивов, интересов, потребностей, с одной стороны, и о связи способностей со знаниями, умениями, навыками, с другой. К.А.Альбухановой-Славской, Т.И.Артемьевой выявлен новый аспект в соотношении знаний, умений, навыков и способностей. Умения, знания, навыки закрепляют и воспроизводят способы осуществления деятельности, связанные с ее стабильными характеристиками, способности же - с изменяющимися и новыми [ 23].

Знания, умения и навыки характеризуют повторяющиеся особенности деятельности и отличаются от способностей тем, что способности регулируют изменчивые ее параметры.

Проблема структуры способностей - одна из сложнейших. С.Л.Рубинштейн высказал предположение, что в состав каждой

способности всегда входят некоторые операции, или способы действия, посредством которых данная деятельность осуществляется [ 165]. Ядро способности, - уточняет С.Л.Рубинштейн, - это не усвоенная, не автоматизированная операция, а те психические процессы, посредством которых осуществляется функционирование этих процессов. С.Л.Рубинштейн выделяет в актуальной способности два компонента: совокупность операций-способов, которыми осуществляется соответствующая деятельность, и качества процессов, которыми регулируется функционирование этих операций. С.Л.Рубинштейн высказал предположение, что "ядром" общих интеллектуальных способностей является качество процессов анализа, синтеза и генерализации, особенно генерализации отношений [ 166].

К этому же выводу пришли Н.А.Менчинская, З.И.Калмыкова, которые рассматривают "обучаемость" как общую умственную способность к усвоению знаний, основу ее составляет обобщенность мыслительной деятельности, ее направленность на абстрагирование и выделение существенного.

Б.М.Теплов обращает внимание прежде всего на рассмотрение структуры способностей и условия их развития и формирования в конкретных видах деятельности [ 179].

Представители личностного подхода сформулировали гипотезу о комплексно-иерархической структуре способностей. Согласно этой гипотезе способности есть личностные



образования, представляющие собой единство общих и специальных компонентов как определенный комплекс индивидуальных и возрастных особенностей, своеобразный для каждого человека. Проявление и раскрытие способностей зависит не только от своеобразного сочетания компонентов данного комплекса, но и от того, какой компонент является ведущим в его иерархической структуре /например, высокая чувствительность, связанная со своеобразием типа нервной системы, или обусловленная возрастными особенностями яркость представлений, или быстрота мыслительных процессов и т.д./. Функционирование данного комплекса, особенность его развития существенно определяются основными личностными характеристиками человека. Изучение этой комплексно-иерархической структуры способностей представляется насущной задачей педагога.

В зарубежной психологии изучение познавательных способностей традиционно связано с использованием интеллектуальных тестов и направлено в большей степени не на качественную характеристику соответствующих свойств, а на количественную оценку их проявлений при решении разных классов задач. Необходимо отметить, что используемый в зарубежной практике контроль за развитием интеллекта /"коэффициент интеллекта"/, столь долго отвергаемый в нашей педагогике, имеет четкую направленность на стимулирование саморазвития учащихся в процессе обучения, что является актуальным для педагогики.

Изучение проблемы развития способностей в педагогике основывалось на выявленной Я.А.Коменским закономерности - принципе природосообразности. Обучение и воспитание должно соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям ребенка. Процесс обучения должен быть направлен на помощь ребенку в раскрытии своих способностей.

Русские педагоги и прежде всего К.Д.Ушинский, критиковали формальное умственное воспитание, направленное на развитие лишь умственных способностей [ 186]. "Просвещенный человек" должен одинаково понимать и природу внешнюю, и свою собственную, и общественную. Учитель "должен индивидуализировать" процесс обучения, значит "сообразоваться в данном случае с нравом, темпераментом и способностями воспитанника".

Гуманистическая педагогика каждого школьника рассматривает как индивидуальность, уникальность, определяемую своеобразным сочетанием способностей. И задача обучения состоит в том, чтобы помочь школьнику раскрыть свою одаренность, свои способности, укрепить веру и доверие к своим способностям.

Ориентация образования на интеллектуальные функции рассматривается как односторонний подход к ребенку. Подход к человеку как единому целому является главным педагогическим принципом.

Современные психологи и педагоги, едины в представлении о том, что развитие

способности - не самоцель. Заботясь о развитии способностей, нельзя упускать из вида важнейшую из них - способность при всех обстоятельствах быть человеком, личностью. Более ста лет назад В.Г. Белинский размышлял об этом: будем плотниками, будем слесарями, будем фабрикантами; но будем ли людьми - вот вопрос. В этой связи встает вопрос о личностном потенциале, одаренности человека, роли творческих способностей.

### *1.2. Творческие способности - интегративное свойство личности.*

В психолого-педагогической науке сформировалось два представления о развитии личности школьника в процессе обучения. Представители одной концепции (Г. Айзенк, П.Я. Гальперин, Н.А. Менчинская, Н.Ф. Талызина и др.) сосредоточили свое мнение на исследовании закономерностей и механизмов развития памяти и мышления в процессе учения и оптимальной регуляции психической деятельности в определенных заданных условиях.

Представители другой концепции на основе экспериментальных исследований пришли к выводу, что в процессе учения происходит развитие всей личности школьника, а не только памяти и мышления. Авторы рассматривают учение

как динамическую последовательность изменений как в структуре психической деятельности, так и в поведении /Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, Й.Лингарт, Е.Торренс и др./

В русле данных концепций разработаны различные подходы к рассмотрению творческих способностей школьников. Существует представление о творческих способностях как о развитии когнитивного аспекта личности. Разработана концепция, где творческие способности рассматриваются как творческая активность субъекта. Автор данной концепции считает, что этот подход позволяет рассмотреть способности как интегральные характеристики личности /а не только как их когнитивное звено/, как сплав познавательной активности и усвоенных типов деятельности /А.М.Матюшкин/. Творческая активность рассматривается автором и как всеобщая форма проявления и развития способностей в обучении, что обеспечивает их исследование и диагностику. Особое значение в данной концепции придается анализу отношений личности.

В психологии творческие способности рассматриваются и как синтез свойств и особенностей личности, характеризующих степень их соответствия требованиям определенного вида творческой деятельности и обуславливающих уровень ее результативности /В.И.Андреев/. Оценка творческих способностей личности, по мнению автора, отражает интегральную характеристику следующих свойств и особенностей личности: ее мотивационно-творческой

активности, интеллектуально-логических и интеллектуально-эвристических способностей, способностей к самоуправлению, коммуникативно-творческих способностей, мировоззренческих, нравственных и эстетических свойств и особенностей, от которых зависит уровень результативности соответствующего вида деятельности.

В оценке творческих способностей, как показывает и российский и западный опыт диагностики, нет универсального критерия, а каждая из перечисленных способностей имеет свой перечень критериев.

Как правило, в оценке актуальных уровней развития отдельно взятой творческой способности исследователи используют не менее трех критериев. Тем самым это позволило оценить каждый из выделенных компонентов с позиции многомерного подхода - принципа, позволяющего рассматривать творческие способности как бы с разных точек зрения. Главным, наиболее важным критерием в этом подходе было наличие устойчивых корреляционных связей между уровнем развития соответствующего компонента творческих способностей и результативностью творческой деятельности учащихся.

С позиции определения места творческих способностей среди других характеристик личности, их связей в структуре развивающейся личности школьника вычленяется несколько аспектов. Во-первых, творческие способности - качественное проявление саморегуляции деятельности, являющееся результатом интеграции эмоциональных, когнитивных и волевых

процессов. В этом значении творческие способности - это общая способность, определяющая потенциально личностные возможности школьника быть субъектом в саморегуляции деятельности. Во-вторых, под творческими способностями понимается синтез мотивов и специфических для школьника форм и способов деятельности. И, в-третьих, имеет место рассмотрение творческих способностей с позиции категории отношений. С этих позиций творческие способности - устойчивое, укоренившееся в поведении школьника отношение к тем или иным сторонам действительности, превращается в свойство. Выделяется познавательная, интеллектуальная активность, развивающаяся в творчество. Тем самым обращается внимание на диалектическую взаимосвязь развития творческих способностей и отношений школьника в контексте его жизнедеятельности.

Все аспекты рассмотрения творческих способностей школьников, на наш взгляд, не противоречат и не исключают, а взаимодополняют друг друга, позволяя подойти к интеграции этих знаний.

Творческие способности мы рассматриваем как интегративное свойство личности, способствующее проявлению ее одаренности как индивидуальности, уникальности. Творческие способности рассматриваются как стабильное и динамичное личностное образование.

Таким образом творческие способности школьника - это индивидуальные возможности его самореализации в формах

творческого созидания на основе учебно-познавательной деятельности, способ самовыражения.

Модель творческих способностей как динамического личностного образования мы представляем как систему взаимосвязи направленности и саморегуляции на различных уровнях взаимодействия с внешним миром. При этом процессуально-динамическая структура творческих способностей школьника адекватна структуре процесса саморегуляции целостного акта учебно-познавательной деятельности, представляющего целостный акт поведения личности, и определяет особенности, качество этого процесса.

Представленная педагогическая концепция творческих способностей требует рассмотрения проблемы одаренности.

Проблема одаренности была предметом анализа в работах Л.С. Рубинштейна, Б.М. Теплова и предметом эмпирического исследования в школе А.С. Лейтеса, А.М. Матюшкина.

Б.М. Теплов рассматривал одаренность как своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения успеха в выполнении определенной деятельности. Л.С. Рубинштейн ввел разграничение уровней одаренности. В понятии одаренности он вкладывал “вообще любой уровень способностей”. Особенно высокий уровень одаренности он обозначил понятием “талант” и высший - “гений” [164].

В современной западной психолого-педагогической литературе нет четких определений одаренности [150]. Существует две точки зрения: одна исходит из предположения,

что одаренность в основном определяется высокими интеллектуальными способностями. Это связано с тем, что разработка методов определения способностей и одаренности в Америке была начата в рамках психометрии, направленной на оценку индивидуальных различий и личностных способностей. Фундаментальное исследование Термена, доказавшее нестабильность показателей интеллекта по шкале Станфорд-Бине и валидности самой шкалы измерения, привело к тому, что интеллект стал рассматриваться как главный показатель одаренности. В течение многих лет высокий интеллект, установленный с помощью стандартизированных планов, служил, по сути, рабочим определением "одаренности". В последние годы рабочим определением одаренности и талантливости стала формула, предложенная Отделом образования США. В ней признается, что индивид может отличаться функциональными или потенциальными возможностями в ряде областей: интеллектуальной, академической /успехи в учебе/, творческой, художественной, в сфере общения /лидерство/, психомоторики.

Г.Рензулли, американский психолог, выступил с критикой данного определения. Он отметил, что в этой формуле смешиваются процессы различного уровня, т.е. интеллектуальные, творческие и лидерские способности, с их конкретной реализацией в художественной сфере или в общении. Рензулли подчеркнул, что одно из важнейших свойств индивида - мотивация - осталось вне этого определения. Он



предложил альтернативное определение, основанное на свойствах, отмеченных им в одаренных взрослых. В соответствии с этим определением одаренность является результатом сочетания трех характеристик: интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень, творческого подхода и настойчивости [217].

Э.Фромм предложил следующее определение понятий творчества /креативности/. “Это способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому познанию своего опыта” [190, 351]. Автор, таким образом, критерием творчества считает не качество результата, а характеристики и процессы, активизирующие творческую продуктивность. Психологи и педагоги единодушно подчеркивают, что сам процесс участия школьника в экспериментировании гораздо более важен для развития творческих способностей, нежели получаемый конечный результат их деятельности.

В отличие от концепций, связывающих творчество с качеством конечных продуктов, мы придерживаемся точки зрения, ориентированной на характер творчества, его процессы, которая основана на гуманистических подходах, предложенных Фроммом, Маслоу и Роджерсом.

Мы считаем, что каждый ребенок имеет свою специфическую одаренность, свой неопределенный максимум - уникальность личности. Специфическая одаренность у каждого

индивида есть центр, вокруг которого интегрируется его индивидуальность.

В российской психологии выделяется общая и специальная одаренность. Общая одаренность касается всех сторон психической жизни. В число способностей входят индивидуально-психологические особенности во всех сферах психической деятельности. Специальная одаренность это чувствительность к чему-нибудь, к какой-нибудь деятельности [151].

Современная российская психология вслед за С.Л.Рубинштейном рассматривает личностный потенциал человека как его одаренность (А.А. Бодалев), определяющую и его готовность к осуществлению разных видов деятельности, и возможный уровень их продуктивности. Одаренность, рассматриваемая на личностном уровне, выражается и объективируется в его способностях и таланте [134;36]. В педагогических и психологических исследованиях были расположены зависимости, связывающие основные особенности способностей человека с другими блоками психических свойств, входящих в структуру его личности: специфику связей между развитием способностей человека и развитием его убеждений, изменениями в его потребностно-мотивационной сфере, в его характере.

Педагогическая наука определила основные направления в разработке проблемы одаренности:

- одаренность представляет взаимосвязь природных и социальных измерений личности;

- за каждым ребенком признается право быть индивидуальностью со своим уникальным опытом и знаниям, ценностными ориентациями, способностями и потребностями;

- одаренность - это своеобразие индивидуального базиса, на основе которого человек формирует свои способности;

- способности необходимо рассматривать в связи с другими личностными образованиями;

- роль педагога - помочь всякому определить свои способности и направить его на постижение собственного максимума [ 117, 120, 159, 162, 176, 208].

В педагогике одаренность, таким образом, рассматривается как личностный потенциал школьника, совокупность его индивидуальных особенностей, которые проявляются в творческом созидании в учебно-познавательной деятельности и общении. Особая интеграция свойств каждого человека, обусловленная задатками и социальными условиями, составляет своеобразие личностного потенциала, определяет индивидуальность. В этой связи глубокий и разносторонний анализ творческих способностей возможен в контексте исследования личностного потенциала школьника.

Современная психология выделяет две группы психических образований в структуре личности: те, которые выступают как побудители его поведения /потребности, интересы, склонности/, и, те, которые составляют

исполнительский компонент в психической регуляции этого поведения /способности/ [ 35].

Данные представления восходят, на наш взгляд, к концепции Б.Г.Ананьева, в которой целостность человеческого развития обеспечивается структурой личности, в которой пересекаются важнейшие свойства личности и субъекта. Поэтому структуру личности можно представить как взаимосвязь системообразующих субъекта и личности. Систематизирующей личности, по мнению психологов, является направленность, которая выражена в особенностях ценностно-мотивационной сферы. Системообразующей субъекта деятельности, по Б.Г.Ананьеву, является опыт, творчество как высший уровень когнитивно-праксеологического опыта. Взаимосвязь системообразующих составляет личностный потенциал человека. В нем заключены и актуальные, и потенциальные возможности человека.

В понятие "личностный потенциал" исследователи вкладывают различное содержание. Б.Ф.Ломов, например, под личностным потенциалом понимал способности, близок к нему Н.П.Дубинин, который рассматривал личностный потенциал как совокупность социальных способностей [ 80]; Л.Н.Коган видит в нем меру присвоения социальным субъектом общественных отношений [ 102] И.Ф.Ведин - социальные возможности его самореализации [ 44].

Личностный потенциал представляет взаимосвязь способностей, определяющих когнитивно-праксеологический

опыт, его высший уровень - творчество. и особенности ценностно-мотивационной сферы. Он включает:

- работоспособность /психофизиологический потенциал/;
- интеллектуальные, познавательные способности /образовательный потенциал/;
- креативные способности /творческий потенциал/;
- способности к сотрудничеству, коллективной организации и взаимодействию /коммуникативный потенциал/;
- особенности ценностно-мотивационной сферы /мировоззренческий, нравственный потенциал/ [ 128].

Это содержательная сторона личностного потенциала. Развитие способностей и формирование потребностей, составляющих ядро ценностно-мотивационной сферы, - это единый процесс. Это, в сущности, две стороны единого процесса, ибо формирование потребностей идет не "напрямую", а через развитие способностей, и наоборот - развитие способностей постоянно осуществляется под "диктовку" тех или иных потребностей. И все же направленность рассматривается как "ядро" личностного потенциала, поддерживающее его целостность и единство.

Необходимо отметить и еще одну характеристику личностного потенциала - временную. Личность является системой, направленной на все три измерения времени /прошлое, настоящее и будущее/ /К.А.Альбуханова-Славская, И.А.Артемьева/. Направленность на время внутренне присуща личности как в плане отношения к окружающим, так и в плане

отношения к себе. Исходя из концепции Т.И.Артемяевой, можно выделить три вида "Я" /образа "Я"/ по темпоральному признаку: актуальное "Я", ретроспективное "Я", перспективное "Я". Поэтому личностный потенциал можно представить как единство, концентрирующее в себе одновременно три уровня связей и отношений: отражающие прошлое, репрезентирующие настоящее, ориентированные на будущее.

Отражающие прошлое: потенциал при этом представляет устойчивую совокупность наличных свойств, накопленных системой в процессе ее становления и обуславливающих способности системы к оптимальному функционированию и развитию.

Репрезентирующие настоящее: это актуальное состояние системы, здесь акцентируется внимание на процесс актуализации наличных способностей, их практическое применение и деятельное использование. Имеются ввиду реализованные возможности.

Ориентированные на будущее: в процессе деятельности не только реализуются актуальные способности, но и формируются новые. Представляя собой единство устойчивого и изменчивого состояний, потенциал содержит в себе в качестве потенции зародыш будущего развития.

И еще одна характеристика личностного потенциала. "Личностный потенциал" предстает как конкретизированная мера, нормативный масштаб развития, выражающий отношения соответствия между определенными условиями и оптимальным

функционированием системы. Категория меры нами используется применительно к характеристике потенциала в трех основных значениях:

- как определенный критерий, позволяющий соотнести два состояния системы - реально возможный и актуально доступный;

- как особая характеристика системного объекта, его структурная мера, посредством которой регулируется взаимное соотношение компонентов системы в единой целостности;

- как целевой ориентир. В этой своей функции он соотносится одновременно как с реальными возможностями, уже актуализированными в практике, так и с перспективными, находящимися в стадии становления.

Для педагогики важно, что понятие личностный потенциал ориентировано на представление о человеке как целостном субъекте. Целостность в данном случае означает полноту представленности личностных свойств человека, обеспечивающих в своей системной совокупности его способность выступать в роли субъекта деятельности, познания, общения, быть творцом. Личность существует только в процессе развития своих потенций, постоянного самосовершенствования.

В этой связи особо актуальность и значимость приобретает проблема творческих способностей. Творческие способности - важная составная часть личностного потенциала. Творческие способности определяют специфику личностного потенциала. Развитие творческих способностей обуславливает

качество психических процессов, характер деятельности и общения, способ включения личности в жизнедеятельность, способ самореализации, самоосуществления, самоопределения. Сама проблема развития способностей все более смещается с проблемы обучения на проблему развития и воспитания, обеспечивающих не только усвоение тех или иных конкретных способов деятельности систем знаний, но и развитие и воспитание мотивов и потребностей, определяющих направленность личности, ее склонности, интересы.

Каждый человек - это своеобразный мир со своими, только ему присущими особенностями, способностями и масштабом развития. Поэтому содержание творческого потенциала каждого индивида отличается своими особенностями. Это связано и с полнотой представленности данных свойств, уровнем их развития, своеобразием связей с другими личностными свойствами. На наш взгляд, гармоническая связь творческих способностей и потребностно-мотивационной сферы, рождает их единство, в результате чего творчество становится свойством личности, приобретает устойчивость и постоянство, что выражается в формировании ценностных ориентаций и определяет способ жизнедеятельности.

Насколько личность обладает творческими способностями, настолько она способна развиваться в определенном контексте, и творческие способности являются проявлением культуросообразного бытия личности. Развитие творческих



способностей осуществляется на основе рефлексии, саморегуляции личностного взаимодействия со средой.

Для анализа познавательных процессов необходим анализ интеллектуальных творческих способностей. В психологии определено содержание интеллектуальных креативных способностей. Это оригинальность идей, результатов деятельности, способности изобретать что-то новое, богатое воображение, гибкость мышления и действий, быстрота мышления, дивергентное мышление, восприятие неоднозначных идей и вещей, способность рисковать, высокие эстетические ценности, развитая интуиция. Интересна позиция С. Л.Рубинштейна. Креативность он понимал как отношение, не сводимое к интеллектуальным способностям.

Способность к творчеству выступает механизмом взаимодействия личности со средой: происходит своеобразное восприятие внешнего влияния, что связано с индивидуальными особенностями каждого, стремление преобразовывать это взаимодействие уникальными средствами, присущими и выработанными данной личностью, стремление к самоопределению в данных условиях на основе изучения своего внутреннего мира, своих способностей, готовность к последующей коррекции.

Творчество рассматривается как деятельность . Творчество понимается и как направленность личности.

В исследовании основной акцент сделан на определении тех результатов развития личности школьника, которые достигаются именно в процессе обучения. Мы используем понятие "творческий познавательный потенциал", представляющий индивидуальную совокупность необходимых для творчества личностных предпосылок /мотивы, ценностные ориентации, позитивная Я-концепция, работоспособность/ и способов познавательной деятельности в избранной предметной области. Творческий познавательный потенциал - это центр, вокруг которого интегрируется индивидуальность школьника. Развитие творческого познавательного потенциала школьника - это основание для развития его разнообразных творческих способностей. Это типологическая модель развития творческого познавательного потенциала школьника. На этой основе каждый школьник с помощью учителя формирует индивидуальную модель развития творческого познавательного потенциала. Учитель рассматривает каждого ученика как индивидуальность, а темп и уровень обучения определяется самим развитием ребенка, стратегия учителя - работа в зоне ближайшего развития ребенка. Для этого процесса характерно приспособление учителя к ребенку, постигающему себя, в отличие от обычной практики, когда ребенок должен сам постоянно приспосабливаться к темпу и уровню одноклассников.

Творческие способности мы рассматриваем как интегральный фактор, который связывает в единую систему все другие личностные свойства благодаря своей функции -

направленности на интеграцию всех своих возможностей /актуальных и потенциальных/ для реализации в выбранной деятельности, придавая ей индивидуальное своеобразие и неповторимость. Развитие творческих способностей осуществляется посредством циклов, при чем каждый последующий цикл - это более сложно структурированная система, более высокого уровня. Таким образом, развитие творческих способностей - многоуровневый процесс. Творческие способности в нем выступают доминантой, определяющей особенности интеграции свойств личности.

Мы выделяем три группы интегральных качеств личности, являющихся выражением творческих способностей школьника.

Первая группа - это системные качества, которые определяют направленность личности на творчество в процессе самореализации, самоопределения. К ним мы относим познавательный интерес, интерес к научно-исследовательской деятельности, чувство новизны, склонность к творческому сомнению, интерес к другому, желание сотрудничать, что интегрируется в положительное отношение к учебно-познавательной деятельности, позитивную я-концепцию /чувство собственного достоинства, самоуважение, самопринятие/. Данная группа личностных образований ответственна за содержательно-смысловую сторону побуждений личности к творчеству. Эти свойства выражают индивидуальные особенности ценностно-мотивационной сферы личности школьника.

Вторую группу составляют процессуально-деятельные качества личности - многообразные умения. К ним относятся целеустремленность, работоспособность, достаточно широкие и глубокие знания, самоконтроль, самооценка, саморегуляция, самоорганизация, самоопределение в качестве субъекта деятельности и своего развития, критичность, способность к аналогии, творческое воображение, оригинальность мышления. Эти качества являются проявлением интеллектуально-логических, интеллектуально-эвристических способностей.

Третью группу составляют системно-структурные качества, определяющие способности личности занять самостоятельную позицию в общении, в отношениях. К этой группе мы отнесли обязательность, отзывчивость, уважение позиции другого человека, самокритичность, инициативу, профессиональный интерес, что интегрируется в личностно-профессиональном самоопределении. Этот блок личностных образований определяет индивидуально-динамические параметры саморегуляции личностью своих отношений, характер, своеобразие ее отношений к другому и самому себе. Эти свойства являются проявлением коммуникативных способностей школьника.

Роль учителя заключается в том, чтобы помочь каждому школьнику определить свои способности и направить его на реализацию и постижение собственного максимума. С этой целью необходимо определить оптимальные сочетания различных видов деятельности, воспитания, которые

соответствовали бы структуре индивидуального развития школьника на каждом этапе его становления, с учетом сензитивных периодов в этом развитии. Построить процесс обучения на началах взаимной сопричастности учителя и учащихся, что будет способствовать развитию каждого в соответствии с логикой его субъективного становления. Руководство учителя, на наш взгляд, заключается в обеспечении универсально взвешенного соответствия между самоопределятельными устремлениями школьника и социальными требованиями.

Цель современной школы - всестороннее развитие способностей школьника. Это требует рассмотрения особенностей творческой учебно-познавательной деятельности, природосообразной в плане развития личности школьника, его творческих способностей.

Знание особенностей и закономерностей индивидуального развития школьника, возрастных изменений его личностных свойств, творческих способностей является для учителя ориентиром для организации вариативного обучения на основе творческой учебно-познавательной деятельности.

### **1.3. Творческая учебно-познавательная деятельность - природосообразная сфера для развития творческих способностей старшего школьника.**

Всемерное расширение и углубление самостоятельных творческих основ процесса обучения рассматривается дидактической наукой как основная тенденция развития педагогического процесса, как характерная особенность его гуманизации, как условие развития творческих способностей школьников [ 171, 201, 207].

Педагоги-исследователи творческой учебно-познавательной деятельности, выявили, что творческая деятельность природосообразна, т.к. отвечает интересам и потребностям школьника в самореализации, самоутверждении, в самоопределении, в этом смысле она является свободной [ 194].

Творческая учебно-познавательная деятельность представляет диалектическую взаимосвязь воспроизведения и творчества, где творчество играет ведущую, определяющую роль.

Результаты современных дидактических исследований позволили сделать вывод, что связь репродукции и творчества возможна на любом этапе учебного процесса [ 159]. Значение воспроизводящей деятельности в процессе обучения определено в современной дидактике: в ее процессе происходит накопление необходимого объема знаний, умений, навыков, что

представляет необходимое условие для творчества, для самостоятельного продвижения школьников в процессе познания. Существовавшее принижение роли воспроизводящей деятельности было признано недиалектичным. Особенно ярко эта мысль прозвучала в педагогической концепции П.И.Пидкасистого. По мнению исследователя, в реальной познавательной деятельности воспроизводящие и творческие процессы при целенаправленной организации представляют единство, в котором элементы воспроизведения и творчества взаимодополняют друг друга [ 159]. Но при этом автор подчеркивал, но при постоянном доминировании воспроизводящей деятельности у учащихся гаснет интерес, понижается работоспособность, появляется чувство неудовлетворенности.

С.Л.Рубинштейн творчество связывал с активностью субъекта. Он считал, что деятельность будет иметь сугубо репродуктивную сущность, если в ней не будет активности субъекта, если ведущая роль не будет отведена субъективному саморазвитию [ 165].

Педагогические исследования выявили, что диалектика воспроизведения и творчества целенаправленна на зону ближайшего развития ребенка. В этом педагогический смысл данной связи.

Воспроизводящая деятельность в учебном процессе обеспечивает актуальный уровень развития. Доминирование воспроизводящей деятельности поддерживается авторитарным

стилем руководства. Нужно подчеркнуть, что речь идет не о том, чтобы каждый урок, каждый этап процесса обучения рассматривался как творческий в смысле субъективного открытия учеником нового для него знания, а о том стратегическом построении процесса обучения, при котором определяющей является направленность участников процесса обучения на творчество, на саморазвитие, о том, чтобы необходимые репродуктивные компоненты понимались как часть собственно творческого процесса.

В дидактических исследованиях 90-х г.г. правомерно, на наш взгляд, взаимосвязь воспроизведения и творчества рассматривается как принцип процесса обучения, как его закономерность.

В педагогике существует два представления о сущности творческой деятельности. Одна точка зрения рассматривает творческую учебно-познавательную деятельность в зависимости от ее результатов, которые характеризуются новизной, оригинальностью, своеобразием. Другая точка зрения ориентируется на личностную направленность учебной деятельности. Если учебная деятельность ориентирована на развитие личности, ее потенциальных возможностей, то эта деятельность характеризуется как творческая, т.е. творчество в обучении понимается не только как овладение учащимися необходимыми способами деятельности, которые формируются при решении творческих задач, но и как процесс развития /воспитания и самовоспитания/ значимых для творчества



личностных свойств [ 204]. В русле данной концепции существует представление, что деятельность становится творческой, если личность ее творит, осуществляет осознанно и заинтересованно, т.е. школьник исходит из своих интересов и потребностей, в силу чего в творчестве школьник наиболее ярко проявляет особенности своей личности, что и деятельности придает своеобразие и оригинальность, тем самым формируется индивидуальный стиль деятельности школьника.

Важным для нас является представление о творческой деятельности как самостимулирующемся процессе, который характеризуется стремлением личности "реализовать, осуществить себя". В творческой деятельности личность творит себя.

В силу своих особенностей творческая деятельность представляет оптимальную сферу для самореализации и самоопределения старшего школьника, эффективного саморазвития. Именно в процессе творческой учебно-познавательной деятельности осуществляется наиболее полное осознание учеником своих возможностей. Поэтому в педагогических исследованиях творческую учебно-познавательную деятельность рассматривают как способ самореализации личности. Самореализация - это постоянное творение себя в деятельности. Здесь наиболее яркое проявление единства социализации и индивидуализации. Данная позиция отвечает идее гуманизации процесса обучения, и предполагает раскрытие в творчестве способностей и

потенциальных возможностей каждого ученика, признание его неповторимой индивидуальности, права на выбор пути и формы своего развития. Гуманистический смысл процесса обучения заключается в направленности на наиболее полную реализацию школьником своих возможностей, на повышение и расширение им своего творческого потенциала.

Анализ современных дидактических концепций позволил выявить, что авторами абсолютизируется роль дедуктивного пути познания, когда рассмотрение творческой деятельности учащихся происходит в рамках абстрактно-теоретического мышления. По мнению исследователей, ориентация на формирование абстрактно-теоретического мышления часто приводит к неправомерной задержке развития наглядно-образного мышления, что неблагоприятно сказывается на детях с преобладанием этого вида мышления. Те же идеи прослеживаются и в исследованиях американских психологов. Уильямс высказал мысль о том, что аффективная сторона обучения неотделима от когнитивной. По его мнению, вполне справедливым будет утверждение, что эти два вида познания одинаково важны и взаимодействие между ними способствует полноценному развитию личности. В аффективную сферу, по его мнению, входят "я-концепция", навыки общения и межличностного взаимодействия, целеустремленность и способность идти на риск [ 150].

Как известно, И.П.Павлов, исследуя индивидуальные различия людей, выделил специально человеческие типы

художников и мыслителей с преобладанием первой /образно-конкретной/ или второй /речевой, абстрактно-обобщенной/ сигнальной системы. Открытие функциональной асимметрии больших полушарий головного мозга явилось блестящим подтверждением идеи И.П.Павлова о "художественном" и "мыслительном" типах как о полюсах, между которыми располагается все многообразие промежуточных форм высшей нервной деятельности человека [ 155].

В исследованиях З.И.Калмыковой было установлено, что наибольшую группу составляют учащиеся, у которых в равной степени развиты оба компонента продуктивного мышления - и практический, и словесно-логический, в то время как процент "чистых теоретиков" оказался невелик [ 93].

Творческая учебно-познавательная деятельность представляет природосообразное пространство для развития и "художников", и "мыслителей", ибо в творческой познавательной деятельности ясно выражено два механизма: логический и интуитивный. Интуитивное мышление отличается от дискурсивного тем, что его логические шаги отчетливо не выражены и решение проблемы получается как догадка, требующая логического обоснования.

Необходимость изучения путей формирования не только логических, но и интуитивных механизмов познания диктуется не только логикой рассмотрения проблемы творчества, но и практикой обучения, которое нацелено в большей степени на

формирование знаний, логических механизмов познавательной деятельности.

Известный исследователь творчества Я.А.Понамарев так определяет интуицию: вопрос о психологической природе интуиции есть вопрос о решении задач, которое не может быть прямо получено путем логических выводов. Это тот случай, когда для необходимого преобразования ситуации задачи у субъекта не хватает знаний [ 158]. Действительно, нередко интуитивно решают задачи, которые дискурсивно решить невозможно. Однако часто интуитивным путем /сокращенно/ решают те задачи, которые могут быть решены и дискурсивным путем. Следовательно, за способностью интуитивно угадывать стоит опыт и знания. Лишь после осознания интуитивно полученный результат включается в логическую структуру знаний.

В этой связи встает вопрос о пути обучения интуитивным и логическим механизмам познания. В дидактике до недавнего времени утверждалось, что только один путь обучения процедурам творчества - конструирование проблемных или творческих познавательных задач и включение ученика в эту непременно доступную ему деятельность, то есть учителю отводилась лишь функция подбора, конструирования системы задач. С этим утверждением трудно согласиться.

Дидактические исследования 90-х г.г. позволили прийти к выводу, что этого недостаточно, что диалог является необходимым средством научного творчества. В процессе

диалога происходит взаимодействие различных точек зрения, что обеспечивает понимание сущности изучаемого. В процессе диалога происходит не просто усвоение другой точки зрения, а уточнение, исправление, улучшение ее, обогащение и развитие собственными идеями. Процесс рассуждения развивается у каждого из участников не только за счет принятия мыслей другого, но и за счет идей, стимулированных в каждом из них этими мыслями.

Педагогический процесс, как особое социальное явление свою жизнеспособность обретает в результате развития и углубления творческих основ путем становления системы деятельностей, в которых реализуются потенциальные возможности человека, происходит их совершенствование. Плодотворность такого подхода в плане развития личности ученика доказана в работах П.И.Пидкасистого, Г.И.Щукиной, Т.И.Шамовой и их учеников и последователей.

Авторы показали, что взаимосвязь различных видов деятельности, образуя различные сочетания, например, сочетания познавательно-художественной, художественно-оформительской, познавательно-игровой и познавательной, предметно-практической и игровой и др., способствует обогащению учебной деятельности, развитию ее творческого характера, что побуждает школьника к максимально полному раскрытию возможностей и способностей, определению для себя ведущей деятельности, в которой наиболее эффективно происходит развитие его личности [208]. Педагогические

исследования выявили, что способности человека обусловлены его интересами. Интерес способствует формированию способности и, в свою очередь, сама развивающаяся способность углубляет и обогащает его. Развитие способностей связано не только с интересами, но и мотивами деятельности, с убеждениями личности. Поэтому проблема познавательного интереса, мотивация деятельности является центральной для нашего исследования.

В мотивации учебно-познавательной деятельности школьника познавательный интерес занимает особое место. Познавательный интерес побуждает личность к поиску, привносит в деятельность творческое начало. Человек, одухотворенный познавательным интересом, творчески решает проблемы деятельности, в этом смысле он чувствует себя свободным.

В области формирования познавательных интересов школьников накоплен значительный фонд исследований, определивших необходимость интереса на всех этапах учебно-познавательной деятельности от осознания цели до выражения результата. Это фундаментальные исследования Б.Г.Ананьева, С.Л.Рубинштейна, Г.И.Щукиной и их последователей проблем познавательного интереса. Развитие интереса происходит в процессе становления субъективной позиции школьника в деятельности. В свою очередь, интерес сам оказывает сильное побуждающее влияние на деятельность, развиваясь как мотив,

он способствует изменению характера деятельности, развитию ее в творчество.

Педагогической наукой выявлены основные тенденции развития познавательного интереса в учебном процессе:

- от ситуативного интереса к интересу, связанному с внутренним состоянием самого школьника;
- от интереса неопределенного, диффузного /"сам не знаю, что нравится", "нравится многое"/ к интересу более дифференцированному /к определенным предметам или конкретным областям учебного предмета/;
- от неустойчивого интереса, зависящего от смены ситуации, случайного влияния, к интересу все более устойчивому, постоянному;
- от интереса поверхностного к интересу с глубокой теоретической основой, профессиональной устремленностью.

Психологами выявлена важная роль эмоций в развитии способностей и возможностей школьника [47]. В творческой учебно-познавательной деятельности наиболее ярко проявляется эмоциональная сторона процесса обучения. Именно в творческой учебно-познавательной деятельности школьник познает разнообразные эмоции: переживает сочувствие к неудачам товарища, болеет за поражение в интеллектуальном споре, испытывает радость открытия, удовлетворенность от диалога в совместном труде. В творческой деятельности рождается чувство сопричастности к общему важному делу, школьник испытывает радость познания.

В эмоционально выраженной положительной атмосфере учебной деятельности наиболее эффективно формируется мотивационно-потребностная сфера школьника, позиция субъекта.

Позиция субъекта в учебном процессе рассматривается исследователями, как условие развития способностей школьника. Она становится реальностью в творческой деятельности при наличии равноправия сторон - учителя и учащихся. Равноправие немислимо без добровольной отдачи своих прав и учителем, и учащимся. Учитель предоставляет ученикам право на уважение чести, право на индивидуальность, доверие, самоопределение, на свою точку зрения. Учащиеся должны обладать также правом быть в своих отношениях с учителем предельно искренними. Добровольная отдача прав учителем означает, что учитель открыто и откровенно обращается за содействием и помощью к своим ученикам. Делегирование прав рождает чувство свободы. Субъективная позиция ученика - проявление его свободы, необходимое условие раскрытия личностного потенциала школьника.

В этой связи творчество рассматривается как универсальный механизм развития личности, обеспечивающий диалог, тем самым вхождение личности в мир современной культуры и формирование способа существования в этом мире и самосуществования.

Педагоги пришли к выводу, что "обучение в целом больше, чем учебное познание, и что главное дидактическое



отношение “преподавание-учение” не сводится к отношению познавательному, хотя порождает и регулирует его”. [204]

Творческая учебно-познавательная деятельность отличается богатством отношений. Объективное существование субъект-субъектных отношений в процессе обучения объясняет парадокс творчества - будучи индивидуальной по сущности, творческая познавательная деятельность невозможна без обмена идеями, знаниями, результатами с другими людьми. Общение в творческой деятельности носит свободный, универсальный характер. Учащиеся по собственной инициативе предпринимают действия, направленные на организацию общения с учителем и учащимися. Школьник выступает организатором использования своих способностей.

Главная цель обучения не передача информации, а завязывание с каждым из них личностного общения, воспитание открытости, способности к диалогу, духовности. Его важнейшее условие, механизм развития - сопричастность учителя действиям, чувствам, устремлением школьников. Мы разделяем точку зрения педагогов-исследователей, что ученик у творчески работающего учителя никогда не превращается в объект, он всегда субъект, думающий, размышляющий, созидающий. Превращение ученика в объект лишает его возможности раскрытия, реализации своих способностей, задерживает тем самым его развитие. Для творческой деятельности характерным является гуманистический стиль руководства, в основе которого - диалог.

Гуманистический стиль руководства обращен к ученику как личности, как уникальному и полноправному партнеру в деятельности. Раскрываясь навстречу ученику и получая доступ в его внутренний мир, учитель тем самым раздвигает границы и обогащает содержание собственного “Я”. Результат его - возникновение единства человека с человеком, формирование духовной общности, что является основой для развития у ученика творческих способностей общения, сотрудничества, поистине замечательного дара раскрытия своего внутреннего мира и приобщения к миру другого. Человеческая сущность налицо только в общении, в единстве человека с человеком, в единстве, опирающемся лишь на реальность различия между “Я” и “ТЫ”.

При этом учебные отношения обогащаются отношениями нравственными. Ценностью становятся не столько отметки, а процесс познания, сам человек во всем богатстве его индивидуальности. Возникает общественная мотивация деятельности, источником которой является не только учебный предмет, но и отношения между школьниками. Нужно отметить, что творческое общение, гуманистический тип отношений в его процессе создает новое “пространство” для развития личности, расширяет возможности для самореализации. Школьники сами строят гуманистические отношения.

Учебно-познавательная деятельность становится творческой, совместной не только по отношению к предметному содержанию, но и внутреннему миру каждого школьника. Каждый

из них работает над собой, стремится к самосовершенствованию, определяет творческое призвание. Гуманистические отношения способствуют преодолению одиночества и отчуждения школьников, что является важнейшей задачей современной школы. В творческой деятельности развивается индивидуально-творческая форма взаимодействия, которая обуславливает гуманистические межличностные отношения. Механизмом является рефлексия, диалог. Творческая учебно-познавательная деятельность представляет единство индивидуально-творческой формы взаимодействия и гуманистических межличностных отношений.

Вот почему можно утверждать, что развитие творческих способностей и возможностей старшего школьника осуществляется эффективно при конструировании учебного процесса на основе творческой деятельности, в которой взаимосвязь индивидуально-творческой формы взаимодействия и гуманистических межличностных отношений определяет творческий характер деятельности и общения.

Эффективное развитие способностей школьника обеспечивается соответствием характера общения, отношений и деятельности, что возможно на основе творчества.

Современная дидактика располагает большим материалом, позволяющим на новом этапе развития школы подойти к решению проблемы конструирования процесса обучения, направленного на формирование целостной личности,

раскрытие ее индивидуальности, способностей и дарований в учебном творчестве.

Выявление закономерностей развития творческого познавательного потенциала личности в процессе обучения обуславливает необходимость рассмотрения динамической структурно-процессуальной стороны творческой учебно-познавательной деятельности. Она отличается своими особенностями.

Для творческой учебно-познавательной деятельности характерна гармония связей, обусловленная соответствием компонентов структуры. Мы используем в своем исследовании процессуальную структуру учебной деятельности, разработанную А.П.Шпоной, З.Ф.Чехловой. Модель цикла дает возможность проследить сущностные связи в развитии творческих способностей школьников.

В цикле представлена логика развития предмета и логика развития личности, их адекватность и единство обеспечивают возможность прогнозирования процесса развития творческого познавательного потенциала, сущностными характеристиками которого являются само контроль, самооценка, саморегуляция, самоорганизация, самоопределение, представляющие основание для развития творческих способностей. В этой связи особое внимание заслуживает развитие рефлексии. Рефлексия понимается психологами как умение субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией свои

соотнесенные способы деятельности, как способность человека к оценке собственных действий [171].

Отсутствие рефлексии у учащихся приводит к фактическому распаду их деятельности, так как самооценка этих школьников, как правило неадекватна, вследствие чего теряет свою регулятивную функцию [187].

Важнейшей в процессе обучения является связь “цель-мотивы”, определяющая процесс целеполагания. Цель - интегративный компонент, представляющий взаимосвязь предметных и личностных целей, на что обращают особое внимание исследователи-дидакты [194]. На наш взгляд, важнейшей является взаимосвязь цели и мотива, что и определяет движение деятельности и диалектику развития личности школьника, т.к. в этом случае наблюдается согласованность целей учителя и учащихся в процессе обучения. Согласованность целей учителя и учащихся выступает сущностной характеристикой творческой учебно-познавательной деятельности. Степень этой согласованности и обеспечивает свободное развитие индивидуальности школьника, его творческого познавательного потенциала. Согласованность целей обеспечивают соответствующие социальные механизмы, они же способствуют при этом проявлению и развитию индивидуальности каждого. В учебном процессе это прежде всего сопричастность учителя духовному миру и деятельности школьников, интерес учителя к предмету деятельности, его радость при открытии нового,

доброжелательность, стремление прийти на помощь при учебном затруднении, заинтересованное участие в самоопределении школьников. Все это рождает полное доверие школьников.

Субъектом деятельности школьник становится, если самостоятельно ставит цель, осознает ее социальное и учебное значение, выражает стремление ее достичь. В этом случае цель приобретает для школьника личностный смысл, он проявляет познавательную активность в реализации цели. Мы понимаем позицию субъекта как степень свободы школьника в учебном процессе проявлять и развивать свой творческий потенциал.

Процесс целеполагания осуществляется с учетом психологических особенностей учащихся данного возраста, характера процесса их учения. Старший школьник при выдвижении цели способен к серьезным обобщениям, анализу педагогической ситуации, ее адекватной оценке. Осознанность цели, определение для себя личностного смысла - яркое выражение сформированной рефлексии, необходимое условие творческой деятельности, развития своих способностей.

Соответствие объективного значения цели и ее личностного смысла для школьника определяет динамику реализации творческого потенциала, развитие творческих способностей школьника. Степень соответствия объективного значения цели и ее личностного смысла рассматривается нами как критерий развития творческого познавательного потенциала.

Показателями будут выступать познавательный интерес, мотивы общения.

Развитие творческого потенциала обеспечивается становлением способов деятельности. Этот процесс осуществляется эффективно, если содержание деятельности соответствует способам деятельности школьников, определяет зону их ближайшего развития.

У старшего школьника уже развито теоретическое мышление, способность к широким обобщениям [ 70]. Происходит овладение методами научного познания: абстрагированием, способностью к аналогии, переносу знаний. Обогащается познавательный опыт, творческий познавательный потенциал. Развитие не является лишь простым наслаиванием одного опыта на другой - в процессе развития вырабатываются новые свойства путем перестройки опыта.

Творческая познавательная деятельность расширяет возможности школьника в развитии творческих способностей. Совершенствование способов учебно-познавательной деятельности выступает условием для развития творческого познавательного потенциала, творческих способностей. Показателем творческого характера деятельности является ее самоорганизация, когда деятельность становится предметом воли и сознания ученика, который способен изменять, преобразовывать и свою деятельность, а в ней и самого себя. Самоорганизация основана на самостоятельном контроле и оценке действий и результатов деятельности, что выступает

критериями развития творческого познавательного потенциала. Формируется адекватная самооценка - центральное новообразование личности. Развивается критичность. Развитие творческого познавательного потенциала происходит в творческой учебной деятельности, ибо она обладает свойствами, определяющими ее свободный характер.

Творческая учебная деятельность - это процесс, характеризующийся внутренней готовностью школьника к деятельности, самостимулирующимся темпом, стремлением достичь цели, осознанной и принятой или самостоятельно выдвинутой на основе положительной мотивации, целеустремленным поиском и свободным выбором способов, адекватным самоконтролем и самооценкой, стремлением к сотрудничеству, удовлетворенностью результатами учебной деятельности, что и характеризует школьника как субъекта. Творчество становится способом его развития [ 194].

Творческие способности - это и результат и условие творческой учебно-познавательной деятельности, при этом развитие творческих способностей осуществляется на основе становления творческого познавательного потенциала школьника, определяющего субъективную свободу в самораскрытии и самоосуществлении.



## **2. Анализ развития творческих способностей старшего школьника в современной школе.**

Проведенный анализ теоретических основ развития творческих способностей школьника в учебно-познавательной деятельности позволил рассмотреть эту проблему на уровне реального педагогического процесса. Нами была разработана программа эксперимента.

Цель констатирующего эксперимента заключалась в выявлении возможностей процесса обучения по развитию творческих способностей старшеклассников. В связи с этим были поставлены следующие задачи:

- проанализировать организацию и характер учебно-познавательной деятельности и общения в школе;
- выявить основные противоречия в развитии творческих способностей старшеклассника в процессе обучения в современной школе;
- определить условия и пути совершенствования учебно-познавательной деятельности по развитию творческих способностей старшеклассника.

Данные констатирующего эксперимента были получены в результате анализа учебно-воспитательного процесса и развития личности старшеклассника в школах Латвии: Рижских: 13, 42, 29, 83, 87, Пушкинском лицее, No 2 г. Огре, No 2 г. Саласпилса, No 2 г. Даугавпилса.

В эксперименте были задействованы 1260 школьников от 15 до 17 лет, учащиеся 9 - 11 классов, 208 учителей.

В ходе исследования применялись следующие методы:

- опрос с использованием различных видов анкетирования и беседы;
- педагогическое наблюдение /экспериментатор выступал в качестве учителя философии, директора школы/;
- изучение результатов деятельности учащихся /творческих работ, сочинений, рассуждений, уроков школьников и т.д./;
- моделирование педагогических ситуаций;
- анализ и обобщение опыта работы;
- конструирование учебно-воспитательного процесса;
- метод экспертных оценок;
- тестирование;
- статистические методы;
- биографический метод.

## **2.1. Организация процесса обучения старших школьников.**

При анализе школьной практики нас интересовали следующие вопросы: соответствует ли организация учебно-познавательной деятельности основным тенденциям развития личности старшеклассника? В чем видят учителя основы

гуманизации учебно-воспитательного процесса в школе? Как характер деятельности и общения влияет на развитие творческих способностей школьника? Как учителя понимают творчество школьника, в чем оно выражается на уроке?

Массовый опрос и анкетирование учителей показали, что учителя считают гуманизацию учебно-воспитательного процесса основным условием его преобразования. Все учителя положительно ответили на вопрос "Ваше отношение к вариативности образования: созданию гимназий, лицеев, колледжей и других форм получения образования?"

Гораздо сложнее для учителей оказался следующий вопрос "Ваше понимание гуманизации учебного процесса. Есть ли программа гуманизации учебного процесса лично у Вас, реализуете ли Вы ее на уроке?". В анкетировании приняло участие 208 учителей, все ответили, что программы гуманизации учебного процесса, которую они реализовали бы на уроках, у них нет. Некоторые учителя /32%/ написали, что вводят "элементы гуманизации", но не уточнили, какие. На первую часть вопроса отвечали односложно и уклончиво: "положительно", "да, необходимо", "давно пора". Часть учителей /20%/ определила стратегическое направление гуманизации школы: "видеть в ребенке человека, а не просто ученика", "уважать личность школьника". 30% учителей отрицают возможность каких-либо изменений в школе, связывая этот процесс с общественной ситуацией, с "серьезной

дегуманизацией современного общества”. 18% учителей предпочли не отвечать на предложенный вопрос.

Анализ данного анкетирования показал, что учителя нуждаются в современных теоретических разработках, методических технологиях для решения проблем развития личности школьника.

“На что направлены Ваши изменения?” - это была вторая часть вопроса. Типичный ответ учителей - “на создание условий для лучшего понимания учебного материала, чтобы ребенок более охотно и успешно усваивал содержание учебного материала”. Как видим, у учителей преобладает предметная направленность в их деятельности, в основном на усвоение школьниками содержания учебного предмета. Хотя были и другие ответы, свидетельствующие о личностной направленности учебной деятельности, но их было значительно меньше /25%/: “Все изменения должны быть направлены на максимальное развитие самостоятельности, творчества школьника”, “изменения предусматривают развитие личности ребенка”.

Гуманитаризация процесса обучения понимается учителями несколько ограниченно. Большинство учителей гуманитаризацию рассматривают как увеличение количества часов на гуманитарные предметы. И только 4% учителей отметили, что гуманитаризация - это внимание к человеку, когда центром деятельности учителя становится личность школьника, его развитие.

Результаты анкетирования позволили сделать вывод, что основой существующей системы образования большинство учителей считают содержание учебных предметов, гуманитаризацию школы связывают с изменением содержания обучения. В констатирующем эксперименте мы уделили особое внимание анализу общения в учебном процессе, взаимодействию учителя и учащихся, самих учащихся, рассматривая общение как условие развития творческих способностей. Нас интересовало, как организуется общение в процессе обучения. Какое значение ему придают учителя? Как общение влияет на развитие творческих способностей школьников?

Наблюдения учебного процесса в школе позволили прийти к заключению, что в школе преобладает фронтальная организация учебной деятельности с опорой на наиболее активных, контактных учащихся класса. Общение учащихся отсутствует на уроках. Существующая традиция проведения урока исключает организацию общения учащихся на уроке. Из ответов учителей было ясно, что они прежде всего озабочены соблюдением порядка и дисциплины на уроках, считают, что абсолютная тишина на уроке - основное условие успешного усвоения учебного материала. И здесь, как видим, предметная направленность деятельности учителя, прежде всего забота учителя об усвоении учебного материала. В результате у учителей, которые сосредотачивают свои усилия на том, чтобы добиться тишины, порядка, не остается времени и сил, чтобы

поощрить любознательность, открыть радость познания своим воспитанникам, предоставить им достаточно свободы для осознания своих эмоций.

Отсутствие общения между учащимися приводит к тому, что творчество, которое предполагает совместный характер учебно-познавательной деятельности /обмен идеями, способами/, диалог, не реализуется в учебном процессе, не создаются условия для развития творческих способностей школьников. Это вызывает тревогу.

Если основную задачу урока учитель видит в усвоении содержания учебного материала школьниками, то школьник воспринимается им прежде всего как носитель определенной функции, только как ученик, воспринимающий учебный материал. И отношения его с учениками обусловлены тем, как школьник выполняет свою социальную функцию учащегося - добросовестно или нет.

С чего, например, начинается характеристика ученика своего класса? Как правило, он прежде всего определяет его успехи в учебе, хорошо или плохо учится, из чего следует "сильный" или "слабый" этот ученик. Более того, зачастую ценностные ориентации, мотивы, характер учащихся оцениваются в зависимости от того, как он учится. Чаще всего положительно оценивается личность сильного по успеваемости ученика, отрицательно - личность слабо успевающего. Учителя, как правило, не проводят различия между собственно успеваемостью и личностью школьника, что приводит к

фактическому разделению учеников на "хороших" и "плохих". Наши наблюдения показали, что по мере повышения педагогического мастерства учителя, зависимость понимания личности школьников от его успехов уменьшается.

Можно отметить разное понимание учителями оценки успеваемости. Смысл ее использования одни учителя видят в создании критериев для дальнейшего продвижения учащихся, их развития, другие - в накоплении определенных данных об ученике. Подобное представление об оценке знаний и его реализации на практике наносит ощутимый ущерб развитию самосознания и самооценки учащихся. Подобное представление об учебно-воспитательном процессе проистекает из существующей и поныне педагогической позиции, что главное назначение школы - это передача знаний, умений и навыков. И хотя у всех на слуху слова "гуманизация", "гуманитаризация", в школе мы наблюдали процессы разделения развития, обучения и воспитания, и эти процессы в сложившейся педагогической ситуации углубляются.

Особое внимание мы уделили анализу индивидуализации обучения. Индивидуализация обучения осуществляется на уровне профильного обучения: создание школ, классов с определенной профессиональной направленностью. Применение же различных учебных программ в соответствии с уникальными способностями школьников в классе встречались очень редко. Учителя объясняют это явление отсутствием разработанных программ, несовершенством методических

пособий. Хотя в общем к дифференциации и индивидуализации обучения они относятся положительно, стараются "приготовить разные по степени сложности задания, для сильных и слабых учеников", "но это очень сложно осуществить и происходит не на каждом уроке". К сожалению, мы не видели свободы выбора для школьников: все определено заранее - красные карточки для сильных учеников, зеленые - для слабых. Наблюдается то же явление - направленность на передачу знаний, умений, навыков, в определенной степени на развитие интеллектуальных возможностей школьника.

С этим явлением связано и понимание сущности творческих способностей школьника. По мнению учителей /72%/ творческие способности - это уровень развития интеллекта выше среднего. Встречалось и другое представление /около 12%/ , что творческие способности - это "все богатство внутреннего мира ребенка", "его уникальные возможности". В то же время учителя, которые целенаправленно на развитие интеллектуальной сферы школьника, положительно ответили на вопрос "Учитываете ли Вы внутреннее состояние, настроение ученика на уроке". "Обязательно учитываем" - был типичный ответ. А вот как? Эта часть вопроса осталась без ответа.

Таким образом, налицо несоответствие между пониманием учителем богатства внутреннего мира школьника и направленностью на развитие в основном его интеллектуальной сферы. Думается, что здесь сохранение стереотипа прошлого, человек рассматривается как производительная сила, которую



надо подготовить для служения обществу, а не как основная ценность, которая проявляется в богатстве и уникальности его внутреннего мира.

Мы считаем, что этим можно объяснить невнимание учителя к мотивационной стороне урока. На уроке постоянно звучали слова "вы должны это знать, чтобы стать образованными людьми", "вы должны это понять...". Но ведь это пока еще перспектива, для кого-то близкая, а для кого-то еще очень далекая. А на чем сейчас удержать интерес к учению, к самосовершенствованию? Становится ясно, что необходимо психологическое просвещение учителя /об этом говорили и сами учителя/, углубление и обогащение знаний педагогической теории. И прежде всего расширение знаний о развитии личности и педагогической теории деятельности. В современном мире теория деятельности приобрела актуальное звучание. Знание сущностных особенностей учебной деятельности позволит избежать волюнтаристических решений в педагогической практике.

Массовый вопрос и анкетирование учителей показали, что учителя слабо владеют теоретическими знаниями о возрастных особенностях, о сущности учебно-познавательной деятельности, отсюда нечетко представляют активизацию обучения, сущностные свойства проявления творческой познавательной активности.

Активизацию обучения большинство учителей понимает как постоянную загрузку учеников всевозможными программами

деятельности, занятость учащихся на уроке, свое руководство - как контроль за этой деятельностью. "Что Вы понимаете под результативностью урока?". Учителя отвечали, что, прежде всего, это "большой объем выполненных упражнений", "активность учеников", "хорошее усвоение знаний". "Каково значение контроля в Вашей деятельности?" - такой вопрос мы задали учителям. Все учителя ответили, что они осуществляют контроль уровня знаний, умений и навыков школьников.

Понимая важность приобретения знаний, умений и навыков, мы все же хотели увидеть контроль уровня развития познавательных процессов /восприятия, воображения, памяти, различных форм мышления/.

Познавательная активность понимается как прилежное выполнение указаний учителя, постоянная деятельность, поднятие руки, т.е. обращается внимание прежде всего на внешнюю активность, которая однако, еще не свидетельствует об истинной познавательной активности. Эта активность зачастую формальная, ибо ученик не сознает цель своих действий и своего отношения к ней. У него нет возможности сосредоточиться, самостоятельно подумать. Ученик - простой исполнитель, а такая позиция не позволяет проявить ему свою самостоятельность и активность, внести элементы творчества в свою деятельность. В подобной деятельности невозможно самоопределение школьника в качестве субъекта деятельности, отношений, уважаемой личности.

Остается противоречие между направленностью учителя на формирование знаний, умений и навыков и стремлением школьников к развитию своих индивидуальных способностей и склонностей.

Закономерно, что деятельность учителя, направленная на расширение знаний, умений, навыков школьников, носит преимущественно репродуктивный характер. Обратимся к фактам. Приведем в качестве примера описание типичного урока русского языка 9 класс. Тема урока: “Деепричастный оборот. Запятая при деепричастном обороте”. Учитель ставит задачи - “уметь находить деепричастный оборот в тексте, уметь ставить вопросы к зависимым словам, расставлять знаки препинания при деепричастном обороте, уметь употреблять деепричастный оборот в речи”.

Это был третий урок по данной теме. В соответствии с логикой учебного процесса этот урок должен быть уроком закрепления знаний, умений, навыков, поскольку два предыдущих урока были уроками изучения нового материала /в них были рассмотрены особенности деепричастия, отличие его от глагола, деепричастный оборот/. Целесообразна была бы организация творческой самостоятельной работы учащихся на уроке. Однако весь урок шла фронтальная беседа, на доске были записаны предложения с деепричастным оборотом и опущенными знаками препинания. Школьники объясняли пунктуацию в этих предложениях.

Предвосхищая дидактический замысел учителя, можно было бы предположить, что учитель предложит школьникам выполнить самостоятельную работу творческого характера /образовать деепричастный оборот, объяснить, как изменилось предложение/. Выполнение этого задания расширило бы лексический запас школьников, заставило бы задуматься над стилем художественного произведения, способствовало бы активизации учения, развитию творчества школьников. Однако на практике этого не произошло. после расстановки знаков препинания в предложениях, написанных на доске, школьники выполнили такой же вид задания, только в упражнении из учебника. При этом работа была организована учителем по способу комментирования, в ходе которого школьники, не вставая с места, по цепочке объясняли случаи расстановки запятых в предложениях с деепричастным оборотом. Подобным же образом было выполнено еще два упражнения. Казалось бы, учитель стремился разнообразить задания, однако все задания носили репродуктивный характер, повторяли характер первого задания.

В конце урока школьникам было предложено задание творческого характера: используя деепричастные обороты, написать сочинение-миниатюру "Спортивный праздник в школе". Учитель предложил классу работу творческого характера, однако класс с ней не справился, сочинения у большинства школьников как такового не получилось. Было написано несколько предложений.

Почему не состоялась творческая работа? Школьники к ней не были подготовлены. В течение всего урока проводилась работа репродуктивного характера, и учащиеся были готовы к выполнению заданий того же характера, к творческой работе они не были готовы. И активность учащихся тоже носила репродуктивный характер: они активно поднимали руки, когда нужно было поставить запятые. На дом учитель всем дал однотипное задание: выполнить упражнение из учебника, в котором нужно было вставить пропущенные запятые. Школьники должны были снова выполнить ту работу, которая выполнялась в классе.

При самоанализе уроков учитель отметил, что цель урока им достигнута: учащиеся были активны, было записано много предложений, уделялось внимание развитию связной речи. Таким образом, активизация учения понималась учителем как постоянная занятость школьников в течение урока учебными заданиями и выполнением большого количества письменных упражнений. И активность рассматривалась как непрерывная деятельность по реализации намеченного учителем.

Наблюдения, однако, приводят к выводам, что деятельности учащихся как по содержанию, так и по дидактико-психологической инструментровке была однообразной - работа по образцу: она повторяла работу учащихся, которая выполнялась на предыдущих уроках. Учащимся на этом уроке почти не предлагалось заданий, которые выполняются в условиях подлинной самостоятельности. В результате школьники в

течение урока не сумели подняться на уровень достаточно широких обобщений, их учебная деятельность протекала в привычных для них репродуктивных дидактических ситуациях, которые не представляли зону ближайшего развития школьников. Развитие творческой активности личности на этом уроке не могло состояться. Нельзя говорить о развитии творческих способностей школьников на этом уроке.

Анализ уроков самими учителями побудил нас провести анкетирование среди учителей с целью выяснения их понимания активности школьников, творчества на уроке, что мы рассматриваем как проявление творческих способностей. В анкетировании приняло участие 89 учителей школ г.Риги, Даугавпилса, Резекне и др. Всем был предложен вопрос "Как Вы понимаете творческую познавательную активность и какие ее проявления наблюдаете на уроке?"

75% учителей /нам кажется, что эта цифра должна вызвать тревогу/ отметили в основном признаки и проявления формальной внешней активности: постоянная деятельность, поднятие руки, выполнение всех указаний учителя. 21% учителей увидели проявления познавательной активности в том внимании, с которым следят ученики за объяснением учителя и ответом одноклассника, в нестандартных вопросах, которые задают учителю ученики в процессе обучения или одноклассникам в ходе ответа, в умении сделать выводы и обобщения. Эти верные наблюдения проявлений познавательной активности касаются в основном

определенной стороны учебного процесса. 4% учителей активность, творчество связывали с внутренними побуждениями, выделяли познавательный интерес, рассматривали его, как сильнейший мотив учения, как проявление склонностей и способностей школьников и как условие их реализации. Проявления творческой познавательной активности они усматривали в увлеченности новым материалом, оживлении и радости, которые он вызывает, в стремлении самостоятельно расширить свои познания по интересующему вопросу, желании на практике познать истину.

Итак, 25% учителей подходит к определению проявлений познавательной активности с общепринятых позиций, бытующих не только в опыте самих учителей, но и в методической литературе. Мы полагаем, что такое аморфное понимание сущности и проявления познавательной активности связано с недостаточностью педагогических интерпретаций учебно-познавательной деятельности, её освещением в методической литературе. Поэтому совершенно ясно, что возможности учебно-познавательной деятельности по развитию творческих способностей школьников остаются явно нереализованными в учебном процессе.

Педагогические исследования убеждают, что развитие творческих способностей школьников обусловлено целями, которые ставит школа, каждый учитель, конкретизацией этих целей. Основное различие между целями - интенциями и конкретными целями деятельности латвийские и зарубежные

педагоги видят не в том, на каком уровне /более высоком или подчиненном ему более низком/ они поставлены, а в том, с какой точностью определен в них ожидаемый результат. Поэтому они считают, что в системе воспитания на любом ее уровне /общества в целом, отдельных воспитательных институтов или учебно-воспитательных процессов/ неопределенные цели-интенции должны быть конкретизированы до конечной направленности на результат. Приведенные выше положения представляются одной из важнейших проблем целеполагания в учебном процессе. Без конкретизации цели невозможно и ее проектирование.

Анкетирование, проведенное в школах Риги, Даугавпилса, Резекне /22 школы/ показало, что уровень понимания у учителей важности целеполагания учебной деятельности различен. Большинство учителей при определении цели своей работы исходит из общего понимания обучения, как процесса, направленного на достижение социальных целей образования и воспитания. Конкретизация цели представляет большую трудность для учителя, особенно актуальна проблема конкретности результата воспитания, т.е. тех реальных изменений, которые должны планироваться в личности школьника. Поэтому современная педагогическая практика довольствуется и до сих пор либо наличием общих, абстрактных целей воспитания /воспитание гуманизма, демократизма, формирование сознательного отношения к учению и т.д./ или постановкой узких, частных целей обучения. Тем более, что сейчас учителя



вообще могут не писать планов. С этим явлением мы столкнулись в ходе исследования, что превращает, на наш взгляд процесс обучения в мозаику уроков.

Определение конкретных целей воспитания, развития личности - сегодня наша самая важная социально педагогическая задача. Развитие творческих способностей - это важная цель школы. Как отмечает по этому поводу один из теоретиков педагогического целеполагания Дж.Уайт бессмысленно иметь набор желаемых общих целей, если мы не знаем, как их реализовать [ 221}.

Мы предложили учителям вопрос: “Как влияет определение цели на Вашу работу?” Большинство указало, что цель определяет отбор учебного материала, логику его подачи, методы преподавания. Данные анкетирования, анализ планов уроков свидетельствовали, что учителя порой ограничиваются в своей повседневной деятельности задачами типа “объяснить”, “закрепить новый материал” и не соотносят подобные задачи с основной воспитательной целью - развитием личности школьника. Было выявлено, что характерным явлением для школы становится отказ вообще от общих целей. Настаивая на обязательной конкретизации общих целей, педагогическая наука вместе с тем подчеркивает, что недопустима такая крайность, как абсолютизация частных, конкретных целей и отказ от общих. Отдельные, частные цели, не выведенные из общих, неизбежно будут произвольными, необоснованными. Об этом предупреждал еще Герbart. Он считал, что искусство

воспитания приобретается учителем тем быстрее и глубже, чем глубже и основательнее усвоена им общая теория воспитания [ 88].

Данные анкетирования, анализ планов уроков свидетельствовали, что цели и задачи поставленные учителем, обращены в основном к деятельности самого учителя, деятельность же ученика не планировалась, т.е. ученик выступал чаще всего объектом в учебном процессе. Цели должны быть направлены на результат, а результатом являются те изменения, которые наблюдаются у учащихся: развитие способностей, мотивов, отношений. Недостаточная оценка учителями важности изначального компонента учебно-познавательной деятельности приводит к тому, что сам ученик не побуждается в нужной мере к определению задач своего учения и к реализации цели, поставленной учителем, не мотивируется к предстоящей деятельности, в этой связи у него нет свободы действий, поэтому не формируется самостоятельность и активность, не развиваются творческие способности. Именно потому, что цель учитель направляет только на свою деятельность, на уроках редко создаются педагогические ситуации, которые давали бы возможность школьнику научиться осознавать цели своей деятельности, проявлять инициативу в их выдвижении и активность в их достижении, без чего невозможно творчество, формирование субъектной позиции, развитие творческих способностей.

На уроке учителя чаще всего просто называют тему урока, характеризуют учебный материал, которые предстоит усвоить учащимся. Иногда тема и план урока записывается на доске. Но ведь главное - не просто назвать цель, а обеспечить осознание цели учениками, вызвать их личностное, заинтересованное отношение к ее достижению. когда ученики осознают цели своей работы на уроке, учение приобретает формальный характер, ученики выполняют указания учителя, не осознавая их смысла. Не понимая смысла заданий учителя, они не смогут в полной мере проявить активность, самостоятельность, инициативу при работе над ними, творчество.

Неосознанность цели и задач урока учащимися приводит к тому, что и знания их не являются достаточно осознанными и глубокими, а в ряде случаев могут быть охарактеризованы как формальные и бессистемные. все это приводит к непониманию учениками назначения изучаемых явлений и процессов, что в конечном итоге влечет за собой снижение интереса к учебно-познавательной деятельности, к самим изучаемым предметам, т.е. не создаются условия для творчества, для развития творческих способностей. Ибо, как подчеркивал А.Н.Леонтьев, "недостаточно заучивать слова, недостаточно понять слова, недостаточно понять даже мысли и чувства, в них заключенные, нужно чтобы эти мысли и эти чувства стали внутренне определяющими личность" [ 122, 204]. В этой простой идее выражается самый главный вывод, подсказываемый живым опытом воспитания человека. Поэтому она близка и понятная

всем, кто продолжая традиции Я.А.Каменского, А.Дистервега, К.Д.Ушинского, Л.Н.Толстого, подходил и к школе, и к обучению и воспитанию вообще прежде всего со стороны требования к человеку /что такое человек, каким он должен быть/, а не со стороны только требований к умениям, мыслям, чувствам /какие нужны умения, идеи, чувства, какими они должны быть/.

Проблема достижения положительной мотивации учения волнует ученых всего мира. Э.Стоунс установил, что для достижения положительной мотивации существенны не только объективные успехи в учении, но и субъективное восприятие учащимися этих успехов, их уверенность в том, что они хорошо и правильно работают. “Мотивация - это не только стимулятор научения, но также и результат восприятия обучающимися эффективности собственного учения... Каким бы ни было объективное состояние дел, если обучающийся думает, что делает хорошо, то, по-видимому, он с большим энтузиазмом отнесется к своему учению, чем в случае, когда он думает, что делает что-то плохо” [175, 68].

Итак, успешное обучение должно строиться таким образом, чтобы ученик постоянно получал подтверждение правильности выполняемой им работы, тем самым выполнял ее осознанно, в категориях А.Н.Леонтьева “имел личностный смысл”.

Мы посетили 34 урока различных учителей, где осуществлялось традиционное для этих учителей предъявление цели: тема и иногда план урока записывались на доске, и выявили типичное явление в этих классах - задача учителя при

подобном предъявлении цели урока до конца учениками не осознавалась. И сам учитель с трудом ставил цели. Вот, например, конспект урока учителя географии. Тема урока - "Физико-географическое положение материка Африка". Цели:

1. Формирование алгоритма при изучении нового материала.
2. Работа над общеучебными умениями и навыками.
3. Формы и методы оценки знаний учащихся.
4. Активизация познавательной деятельности на уроках географии.

Приблизительно также бессодержательно прошел урок. Учитель, используя карту, рассказал о физико-географическом положении Африки. Затем ученики открыли учебник, ответили на вопросы по теме. Отвечали только 4 ученика, наиболее подготовленные. Мы попросили учителя в конце урока задать школьникам вопрос, какова была цель урока? На этот вопрос ученики не ответили. Учитель видоизменил вопрос "Что вы сегодня узнали?" Ученики хором ответили: "Африку". Когда же их попросили ответить конкретно, это смогли сделать только два ученика. Деятельность школьников была только репродуктивной.

Данные наблюдения позволяют сделать вывод, что необходимо внимание учителя к мотивационной функции цели, объяснение значения и субъективного смысла цели, а не просто формальное информирование школьников о том, чем они будут на уроке заниматься.

Особое внимание к мотивационной стороне урока мы наблюдали на уроках учителей, творчески относящихся к своей работе.

Мы побывали на 52 уроках, где наблюдался иной характер предъявления учителями цели деятельности и организации процесса целеполагания, что позволило создать возможность для проявления самостоятельности, творчества школьников. Мы увидели выполнение заданий школьниками не в условиях жесткого руководства, а самостоятельную творческую организацию деятельности - от постановки цели до поиска путей их достижения..

Урок физики в 9 классе. Тема "Сила". Учитель З.Н.Авдюкевич, школа № 46. Урок проводится, как совместное обсуждение с учащимися этого явления. Школьников заинтересовало проблемное изложение учителем явлений природы, в которых чаще всего проявляется воздействие одного тела на другое, опосредованное воздействие на тела через поля. Учащиеся самостоятельно делают выводы. Затем следует творческая работа: попытаться составить задачи, используя новые понятия, решить задачи, предложенные учителем. Проверку осуществляют сами учащиеся.

Еще один урок географии. Его автор - учитель Ринужской гимназии О.И.Марченко. Учитель объявляет цель урока школьникам: "На основе физической карты, учебника и атласа, объяснений учителя вы составите план-характеристику материка /Африки/ и по этому плану будете описывать материк".

Учитель подчеркивает, что план - это прежде всего выявление связей географических знаний, т.к. все компоненты географической оболочки взаимосвязаны. Природные зоны изучаются после климата, потому что зоны зависят напрямую от климата и т.д. На творческие открытия школьников побуждают проблемные вопросы: Почему река Нил, которая протекает по пустыне, круглый год полноводна? Почему в Африке так много алмазов? Школьники самостоятельно составляют план-описание материка. Примерный план таков:

1. Название материка.
2. В каком полушарии расположен:
  - а/ по отношению к экватору;
  - б/ по отношению к меридиану;
  - в/ по отношению к другим материкам.
3. Крайние точки и их координаты.
4. Изрезанность береговой линии.
5. Моря и океаны, омывающие Африку.
6. Максимальное расстояние в длину и ширину.
7. Оценка географического положения, вывод.

Учитель предлагает список литературы для чтения. Осуществляет анализ оценок за урок вместе со школьниками.

Еще пример. Урок философии в 87 школе /учитель В.С.Агеев/ начинается с определения темы и цели урока. Тема - "Введение в изучение философской мысли". Философия - новый предмет для школьников. Цель урока - определить особенности

философской мысли. Задачи: знать, зачем человеку необходимы знания, что такое мышление, разум? Какие существуют виды знаний? Начинается собеседование по первому вопросу: зачем человеку знания? Ответы учащихся разнообразны, интересна их аргументация: "чтобы приносить пользу людям", "уметь ориентироваться в жизни", "знания дают преимущества перед другими", "чтобы более свободно себя чувствовать". Школьники ведут себя раскованно, они увлечены, посторонний человек их не смущает, невольно сам включаешься в беседу, столь непринужденная обстановка царит в классе. Прозвучал очень интересный вывод, который все школьники сочли наиболее оптимальным: "Человек, обладающий широкими знаниями, более свободен". Этот вариант ответа предложила девочка. Она занимает место учителя, старается вести дискуссию. Разговор касается современных проблем. "Что определяет человека современного и античного?" "что для современного человека сегодня важнее всего?" Школьники высказывают мысль, что материальные блага важнее всего. Появляется другое мнение: "Стремление только к материальному благу сводит человека к нулю". "Что важнее?" - ведущая дискуссии настойчива. "Главное", - вступает в разговор мальчик - "суметь как можно более полно проявить и реализовать свои потенциальные возможности. Это спасет человека и весь мир от оскудения". Замечательная мысль. Прекрасный вывод, с которым согласилось большинство школьников.



Далее школьники начинают работать по группам. Парты быстро перестраиваются, получаются столы, вокруг которых рассаживаются школьники. Во главе каждой группы - руководитель, тот школьник, который наиболее удачно отвечал на этом уроке и был выбран группой. Абсолютная свобода и добровольное участие в работе группы - здесь основной принцип. Итак, начинается "философская беседа за круглым столом". У каждой группы свой вопрос, его все обсуждают. Затем - общая дискуссия по предложенным проблемам. Подводятся итоги. На дом учитель дал творческое задание - описать просто человека и мудрого человека. Задание школьникам понравилось, они задали довольно вопросов по поводу домашнего задания, уточняя его.

Творческую работу школьников мы увидели в Пушкинском лицее. Один из типичных уроков - урок истории в классе /учитель Г.Н.Борисова/. Это был семинар по теме "Монголо-татарское нашествие". Учитель определил цель, задачи урока поставили сами школьники. Особый интерес вызвал проблемный вопрос "Причина отставания Руси связана с монголо-татарским игом или нет?" Мы были поражены разнообразием литературы, на которую ссылались школьники и которая лежала на их столах. Вот неполный перечень этой литературы: "Русские летописи", В.О.Ключевский "Исторические портреты", В.Ян "Чингиз-Хан", "К последнему морю", "Юность полководца"; "Детская энциклопедия", "Из истории человеческого общества", В.И.Булгаков "Куликовская битва",

С.М.Соловьев "Сочинения", Н.М.Карамзин "Об истории государства Российского", В.И.Лебедев "История СССР до XIX века", "Учебник русской истории" /составитель М.Острогорский, Спб., 1912/

Семинарское занятие проходило и в виде собеседования, и в виде дискуссии. Школьников отличала широта познаний, устойчивый познавательный интерес, стремление разобраться в проблемах истории. Что характерно для всех этих уроков? Постоянное побуждение школьников к творчеству. Наиболее ярко прослеживается внимание учителей к мотивационной стороне деятельности школьников, к развитию творчества, позитивных отношений, своеобразная организация процесса обучения. Разнообразие, эмоциональная насыщенность содержания, использование межпредметных связей, нетрадиционные формы организации деятельности. Их трудно даже назвать уроками, столь они своеобразны, кажется, школьники просто общаются с учителем и друг с другом, обязательное равноправие сторон - учителя и учащихся, а в силу этого - свобода и раскованность, гуманные взаимоотношения, то и создает условия для развития творческих способностей школьников.

Рассматривая характер учебно-познавательной деятельности в качестве условия развития творческих способностей школьников, мы пытались в реальном процессе обучения выявить типичную систему методов, применяемых учителями, влияние данной системы на характер учебной

деятельности учащихся, на характер познавательной активности. Мы посетили 183 урока у 80 учителей г.Риги, запротоколировав деятельность учителя и учащихся. Мы осуществили три среза, которые не показали существенных изменений в полученных результатах. В 10 классе 42 средней школы посетили все уроки в течение недели, наблюдая совокупность методов, которые использовали учителя в своей деятельности. Наблюдения различных уроков - русского языка и литературы, математики, истории, географии, биологии, педагогики, иностранных языков - показали, что учителя используют различные методы: беседу, упражнения, демонстрации с помощью ТСО, самостоятельные работы. Несмотря на различный характер учебного материала, деятельность учащихся в основном ограничивалась слушанием объяснения учителя и ответов товарищей, т.е. на уроках преобладали словесно-иллюстративные методы обучения. Среди них самостоятельная работа занимала всего приблизительно 8% учебного времени. В 29 средней школе в среднем 7% учебного времени отводится на самостоятельную работу, в 42-й - тоже 7%, в 87-й - 9% /см. Приложение. Таблица 1/. Данные наблюдений убеждают, что учителя ориентированы на организацию репродуктивной по характеру деятельности. Анализировалась учебно-познавательная деятельность учащихся, ее характер при использовании учителями репродуктивных методов обучения.

Рассмотрим результаты этого анализа на примере 29 средней школы. Анализ уроков показал следующее. Преобладающей является исполнительская воспроизводящая учебно-познавательная деятельности учащихся. 79% уроков, на которых проводился опрос, содержали вопросы учителя и ответы учащихся преимущественно репродуктивного характера. на этих уроках школьники при опросе только воспроизводили знания и умения, которые были получены ранее.

При изучении нового материала 71% уроков строился так, что преобладало усвоение учащимися готовых знаний. Уроки, где закрепление и применение знаний осуществлялось по образцу, составили 82% от общего количества с закреплением и применением знаний.

Наблюдения за деятельностью учащихся свидетельствуют о недостаточности формирования у учащихся учебных умений творческого характера. В массовой практике обучения у учащихся формируются главным образом умение действовать в знакомой и несколько измененной ситуации. Анализ массового опроса показал, что таких учащихся в каждой школе оказалось около 80%. Это школьники, которые действуют только по образцу или делают выбор способов из известных методом проб и ошибок. Учащиеся, умеющие действовать в незнакомой ситуации, составляют в школах примерно 20-25%. Это учащиеся, владеющие умениями, обеспечивающими активную воспроизводящую учебно-познавательную деятельность. И лишь незначительное число школьников обладает творческими

умениями. В классе таких учеников 1-2, а порой их вообще нет. Для иллюстрации реальной картины преобладания репродуктивных умений, а, следовательно, исполнительской воспроизводящей деятельности в большинстве школ Латвии приведем таблицу No 2 характера умений школьников одной школы. Для примера мы взяли 29 среднюю школу. При составлении таблицы исходили из успеваемости учащихся, наблюдений и бесед с учителями и классными руководителями /см. Приложение Таблица 2/.

На уроках мало игр, общения, решения проблем, учителя предпочитают регламентацию поведения учащихся внешними требованиями. Как результат - наблюдалось отсутствие саморегуляции деятельности. Ее организация, контроль, оценка осуществлялись учителем. На наш взгляд, это свидетельствует о недостаточном внимании учителей к проблемам развития личности. Учителя не связывают глубокое усвоение знаний с необходимостью организации творческой учебно-познавательной деятельности, общения, с совершенствованием мотивации, не связывают развитие творческой активности с характером учебно-познавательной деятельности и общения. Это свидетельствует о направленности деятельности учителя на усвоение учащимися знаний, умений, навыков, а не развитие личности, ее творческих способностей. Подобная позиция учителя не способствует развитию у школьников потребности в самообразовании, самовоспитании, потребности в развитии себя как творческой личности.

В деятельности творчески работающих учителей в центре диалог, разумно сочетаются методы, ведущие к усвоению готовых знаний, и методы, стимулирующие активную, самостоятельную, творческую деятельность, в которой школьник реализует свою потребность в самосовершенствовании, развивает творческие способности.

Решающее значение в развитии творческих способностей школьников имеет оценка их деятельности. Очень часто учителя не используют влияние мотивирующей функции оценки, порой используют отрицательный ее потенциал, что не способствует развитию позитивных отношений. Практика показывает, что положительная оценка закрепляет позицию ученика как субъекта, формирует социально ценные мотивы учения, развивает положительные взаимоотношения, что способствует раскрытию способностей школьника.

Длительное наблюдение за повседневной работой учителей, анкетирование учащихся показали, что типичным является представление об оценке как сравнение с другими, а не как сравнение со своими достижениями. Школьники не участвуют в оценке деятельности. Подобная практика работы не формирует самостоятельность, творчество учащихся, ибо учащиеся лишены возможности понимать оценку, а, следовательно, объективно оценивать результаты своей работы. Исследователи установили, что оценка учителя приводит к благоприятному воспитательному результату только тогда, когда обучаемый внутренне согласен с ней, что не всегда

бывает /Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович и др./.

Наша экспериментальная работа позволила привести такие цифры: у хорошо успевающих школьников совпадение между собственной оценкой и оценкой, которую поставил учитель, бывает в 62% случаев, а у слабоуспевающих - только в 12% случаев.

Экспериментальная работа показала, что при правильных взаимоотношениях между учителем и учащимся оценки учеников и учителя совпадают. При осложнении отношений оценки почти всегда полярны. Наблюдение показало, что общественное мнение недостаточно используется в школьной практике оценки деятельности школьников. Редко можно было слышать на уроке: "Оцени ответ своего товарища". У творчески работающих учителей наблюдалось привлечение школьников к оценке деятельности, поэтому в школьниках развивались навыки самоконтроля, закладывались основы объективной самооценки, что является условием для развития творческих способностей.

Анализ школьной практики показал, что формирование объективной оценки зависит от сложившихся отношений между учителем и учениками. И как следствие педагогически правильных отношений является объективная оценка деятельности школьников. На это указывают ученики при ответе на вопрос анкеты "Объективно ли учителя оценивают труд школьников?" В 9-10 классах 12-13% школьников ответили "необъективно", "все зависит от отношения учителя к школьнику".

В результате анализа данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, были выявлены следующие основные противоречия в развитии творческих способностей старшеклассников:

- противоречие между потребностью старшеклассника в самореализации, желанием выявить и обнародовать свою индивидуальность и единообразием процесса обучения, отсутствием творческой вариативности и дифференциации в процессе обучения;

- противоречие между стремлением к самостоятельности, творчеству и отсутствием достаточной свободы в процессе обучения, регламентация деятельности и поведения;

- противоречие между потребностью в самопознании и отсутствием общения в процессе обучения, в котором формируется опыт взаимного познания и эмпатийных установок;

- противоречие между потребностью в самоопределении и отсутствием свободы выбора, профессиональной направленности процесса обучения, социального творчества.

Анализ теоретических основ и школьной практики позволили выявить условия развития творческих способностей школьника в процессе обучения:

- педагогически целенаправленная организация процесса обучения на основе творческой деятельности, обеспечивающей свободу самовыражения, самоосуществления;



- становление творческого познавательного потенциала у старшеклассника, обуславливающего развитие творческих способностей в процессе обучения;

- организация профильного обучения, направленного на раскрытие индивидуальности, уникальности каждого школьника.

## **2.2. Основные тенденции развития творческих способностей в старшем школьном возрасте.**

Оптимально использовать возможности периода ранней юности для развития творческих способностей школьника - актуальная практическая задача, требующая для своей реализации дальнейшего обстоятельного и более конкретного изучения данного этапа возрастного развития.

В старшем школьном возрасте происходят качественные изменения во всей жизнедеятельности школьника. Меняется в целом ситуация его развития как ситуация выбора жизненного пути, требующая самостоятельного решения прежде всего прогностической задачи - выбора профессии и образа самостоятельной жизнедеятельности. Об этом ярко свидетельствует анкетирование, проведенное в 9-10 классах ряда Рижских школ /10, 13, 29, 42, 87, Ринужской гимназии, Пушкинского лицея/. Для ответа была предложена анкета "Что тебя привлекает в школе?", цель которой - выявление мотивации учения:

- возможность развивать себя как личность;
- перспектива стать образованным человеком;
- перспектива получить интересующую профессию;
- углубленное изучение предметов, познание нового;
- общение с друзьями;
- отношение преподавателей к учащимся;
- возможность получить хорошую отметку;
- ничего, просто не хочу никаких осложнений, неприятностей.

у школьников 9-х классов доминирующим мотивом было общение с друзьями /35%/, 15% - ходят в школу, чтобы избежать неприятностей. Как видим, многих учащихся ничего не привлекает в школе. Возможность получить хорошие отметки привлекает 18,5% школьников. 13% отметили, что им интересно узнать новое. 9% хотели бы развивать себя как личности, 9% школьников думают, что учеба пригодится для будущей профессии, 0,5% любят общаться с учителями.

В 10-х классах картина иная. Школьники уже приняли решение продолжать обучение в средней школе. Доминирующим мотивом становится подготовка к будущей профессии. Особенно ярко этот мотив проявился в средних школах с профильным обучением. Здесь 80% школьников отметили мотив профессионального самоопределения. В обычных школах таких учащихся оказалось 40%.

В связи с этим изменяется отношение старшеклассников к учебной деятельности, она рассматривается как учебно-

профессиональная /прежде всего в школах с профильным обучением/, как средство подготовки к самостоятельной жизни. Меняется смысл учения как избирательная подготовка к желаемой профессиональной деятельности. Такая ситуация требует сформированности новых личностных образований. К таким новообразованиям старшеклассников И.В.Дубровина относит прежде всего готовность к жизненному, личностному и профессиональному самоопределению, обуславливающей развитие творческих способностей.

Л.И.Божович, И.С.Кон, А.С.Мудрик, Е.А.Шумилин, И.В.Дубровина и другие связывают переход от подросткового к раннему юношескому возрасту с резкой сменой внутренней позиции. Главное в ней - устремленность в будущее и выбор образа самостоятельной жизнедеятельности как жизненной программы. Свидетельство этому - анкетирование, проведенное среди учащихся 10-х классов. "Какие тебе предметы нравятся и почему?", "Какие не нравятся и почему?"

Например, многие ответили приблизительно так: "Нравится история, так как этот предмет преподает очень интересный человек, у которого многому можно научиться, но приходится много заниматься математикой, так как я думаю поступать в Технический университет, там нужна математика".

Выбор предметов определяется познавательным интересом, личностью учителя, профессиональной ориентацией. С этим связан и выбор литературы для чтения. На вопрос анкеты "Что Вы читаете?" - ответили по-разному.

Приблизительно 25% читают дополнительную литературу по предмету, с которым будет связана будущая профессия, 55% - художественную литературу, прежде всего "про любовь" /девочки/, "исторические романы" /мальчики/, 20% ничего не читают, некоторые ответили, что "нет времени, приходится постоянно учить уроки", другие - "нет желания, смотрим видеки".

Ведущую роль в готовности к самоопределению для данного возраста играет развитие самосознания, а именно: личностная рефлексия как осознание, прогнозирование своего места в будущем, своей жизненной перспективы на основе осознания своего внутреннего мира. проявление таких личностных особенностей выражается в склонности к самоуглублению, анализу своих переживаний, состояний, поступков, раздумья о своем будущем. Эти проявления самоанализа взаимосвязаны с их самооценкой, которая по сравнению с подростковым возрастом, отличается большей объективностью и приземленностью, устойчивостью и независимостью от оценки окружающих. Самооценка - центральное новообразование возраста, основание для развития рефлексии, критического отношения к окружающим и к себе. В раннем возрасте потребность в самоутверждении развивается в стремление к самосовершенствованию. Школьники стараются совершенствовать себя в тех областях, где проявляются способности, где больше успехов. Это стремление связано с развитием рефлексии. Школьникам был задан вопрос: "Как ты учишься?":

- хорошо;
- плохо;
- посредственно;
- в меру своих возможностей и способностей;
- можешь ли учиться лучше?
- что мешает?

96% ответов совпали с мнением учителя по поводу успехов учащихся. На вопрос "Учишься ли в меру своих возможностей и способностей?" и на вопрос "Можешь ли учиться лучше?" - ответили избирательно. Выделили предметы, которые "отвечают их способностям", где "они могли бы учиться лучше", и предметы, к которым они не способны и где не могут добиться больших успехов. Результаты ответов на вопрос "Что мешает учиться лучше?" в 91% случаев совпали с мнением учителей. Кроме внешних, объективных причин /"мало времени", "занимаюсь спортом" и т.д./ школьники отметили и внутренние субъективные причины /плохую память, трудности в понимании математики, слабые способности по ряду предметов - чаще всего это математика, химия, иностранные языки/.

Формируются объективные критерии оценки учебно-познавательной деятельности, объективная самооценка. Но это наблюдалось только в тех классах, где велась последовательная и постоянная работа по формированию у учащихся критериев оценки своих достижений. В 9 классе 8% учащихся написали, что учителя оценивают их неправильно /в 7 классе было 15%/, в 10 классе - 2%.

Уровень притязаний в 10 классе стабилизируется. Это обеспечивается благодаря развитию чувства самоуважения, что придает ему уверенность и более уравновешенное внутренне психологическое состояние и самоощущение. Самоуважение подразумевает удовлетворенность собой, принятие себя таким, как есть. Потребность в самоутверждении приобретает новую форму - потребности в удовлетворяющем отношении к самому себе, в самопринятии /"не хуже других", "учусь по своим способностям"/. Самоуважение характерно для тех школьников, которые объективно оценивают себя, свои способности, испытывают веру в себя, свои способности, имеют определенные представления о своем будущем. В предложенном им сочинении "Я через 10 лет" школьники рисовали интересные перспективы своей профессиональной деятельности, своей жизни: "я представляю себя менеджером", "я вижу себя психологом", "я уже учитель младших классов" и т.д. Старшеклассники с достаточно развитым чувством самоуважения верят в себя и в то, что смогут реализовать свои способности, сделанный выбор. "Я уверена в своих способностях, но никому не навязываю мнения, что я - непризнанный гений", - пишет ученица Марина. Как видим, Марина спокойно иронизирует над собой, она готовится стать педагогом, свои способности к рисованию рассматривает "как часть своей души", как возможность более интересного общения с друзьями, которые "все очень талантливые люди, и я просто стараюсь соответствовать им по мере своих возможностей".

Низкое самоуважение связано с неуверенностью в себе, возникает чувство ущербности, острое переживание эмоционального дискомфорта. Для такого школьника характерна неустойчивость мнений о себе, своих планах, заниженная самооценка, склонность к маскировке, двуличию. Они особенно ранимы и чувствительны к тому, что затрагивает их самолюбие. Болезненно реагируют на замечания, критику. Нередко эти переживания неадекватны действительному внешнему положению старшеклассника, его данным. Причем, чем ниже уровень самоуважения, тем больше уход от реальности наблюдается у таких старшеклассников, склонность к одиночеству, снижению социальной активности. Как отмечает И.С.Кон, старшеклассники с высоким самоуважением, развитым чувством своего достоинства в жизнедеятельности более самостоятельны и инициативны [ 105].

Социальная ситуация развития старшеклассников как ситуация выбора программы, обеспечивающей подготовку к будущей профессии, готовит их к предвосхищающему самоопределению, формирует потребность в целенаправленном совершенствовании в соответствии со своими способностями и потребностям будущим. Интересно, что старшеклассники в сочинении "Мое творческое я" рассматривали свои творческие способности как "способ самовыражения", "развития личности" и как "отличительные особенности человека, придающие ему своеобразие и неповторимость".

Свой выбор старшеклассники делают уже исходя из понимания своих особенностей и возможностей. Поэтому так важно, чтобы уже в школе актуализировались возможности школьника, его способности, чтобы школьник обрел веру в свои способности, осознал свои способности и возможности. В этой связи большое значение имеет временной фактор в развитии личности школьника. Своевременность изменения социальной ситуации школьника будет способствовать формированию его способностей. Поэтому, выделяя возрастные предпосылки способностей, мы имеем в виду эти обусловленные возрастом повышенные возможности развития творческих способностей.

Изменение временной перспективы тесно связано с переориентацией юношеского сознания - самооценки, самоконтроля, взаимоотношений с людьми на самоконтроль и самооценку ступени приближения к своей жизненной цели. Это связано с развитием интегративных механизмов самосознания и ведущей ролью способности к саморегуляции жизнедеятельности как способности "проигрывать", предвосхищать различные варианты своего желаемого будущего. Данные опроса свидетельствуют, что избрав для себя определенный жизненный путь, школьник для достижения этой цели намечает программу: изучает языки, занимается дополнительно необходимыми для этого предметами, посещает семинары, анализирует свои достижения.

Новообразование предыдущего возраста - стремление к самостоятельности, личностной позиции, стремление к



равноправным отношениям с учителями, взрослыми закрепляется, становится устойчивым. Субъектная позиция в процессе обучения осознана, она становится необходимой. Рефлексия закрепляется, становится качеством личности, что и дает возможность осознать свои способности, свою уникальность, является основанием для развития творческих способностей. Развитие рефлексии предполагает осознание процессов самореализации, саморегуляции, самоопределения. Психологи пришли к выводу, что юношеский возраст является сензитивным периодом в развитии личностной рефлексии, рефлексии своих планов, своего будущего. Но эта тенденция наблюдается при целенаправленной организации учебно-воспитательного процесса в школе. В классах, где этого не было, наблюдалась инфантильность школьников, равнодушное отношение к своему будущему. На вопрос анкеты "Каким Вы представляете свое будущее?" школьники отвечали в 29, 42 средних школах: "Не знаю", "пока не решил, чем заниматься", "не уверен, что куда-то поступлю", "пойду туда, где меньше конкурс", "буду работать там, где работают родители, они так хотят", "пойду вместе с подругой" и т.д.

Такая картина наблюдалась и в классах с авторитарным классным руководством. Отсутствие самостоятельности, творчества было характерным для этих школьников. В этих классах на вопрос "Что бы Вы хотели изменить в жизни школы?" - школьники обычно отвечали, что хотели бы, чтобы меньше было уроков, больше дискотек, походов, экскурсий. И как

результат -- слабое осознание своих способностей, возможностей. В основе развития самосознания старшеклассника лежит способность погружаться в свои переживания, в себя, временно "отдаляясь" от внешнего мира. Это дает возможность осознания себя, конструирования своего внутреннего мира и, в то же время, управления им.

В школе мы наблюдали две крайности в личностном самоопределении старшеклассников. Разнообразное тестирование показало, что первая характеризуется ролевой и личностной неопределенностью старшеклассника среди других, не представляя ценности ни для кого из желаемых самим школьником, "не выбираемые". Это приводит к изолированности школьника, порой к отчаянию, разочарованию как в себе, так и в жизни в целом. Вторая крайность такой ситуации приводит к разбросанности, частой смене друзей, интересов, что перенесено из подросткового возраста и закреплено, усилено в новых условиях.

В юношеском возрасте происходит закрепление обобщенных, абстрактных критериев оценки личности. Оценивая своего сверстника в сочинении "Портрет твоего друга /подруги/", они рассматривали разные стороны личности, давали целостную характеристику человека. Выделяли его способности, интересы, склонности, нравственные качества и т.д. Критерии их оценки соответствовали критериям, выработанным обществом. Подводило порой отсутствие жизненного опыта. В сочинении "За что ты ценишь друга?" школьники отмечали не только общность

интересов как основу дружеских чувств, но, прежде всего, общность взглядов и убеждений.

На этой основе изменяется отношение к учителю. Здесь существенную роль играет характерная для юношеского возраста избирательная доверительность во взаимоотношениях с людьми, что предполагает самораскрытие внутреннего мира и влияние на него. Как справедливо отметил А.А.Бодалев, доверие предполагает самостоятельное конструирование, "вклад" определенных особенностей во внутренний мир другого человека как бы "через себя" [ 36]. Это способствует развитию нравственной саморегуляции. В учителе все больше начинают ценить личностные качества, обязательно взаимосвязанные с его профессиональным мастерством, широкую эрудицию. Стремятся к личностному общению с тем учителем, в котором видят личность. Порой их привязанность сильная и яркая. Учитель становится примером для подражания, идеалом. "Хочу научиться так же относиться к человеку, как Нина Ильинична", "хочу стать учителем математики, как Юрий Петрович". В связи с тем, что школьники приобретают способность оценивать себя и других по ряду взаимозначимых критериев, с учетом мотивации поведения /Л.И.Божович/, оценка личностных качеств учителя вполне объективная: "Слишком строгая, просто так подойти и поговорить невозможно"; "высокомерная, явно всех нас презирает"; "слабый характер, жаль, все на уроке стоят на головах" и т.д.

Основная цель доверительного общения старшеклассника со взрослыми /учителями, родителями и др./ - желание узнать мнение, оценку правильности своего жизненного, учебно-профессионального выбора, выяснить причины противоречия своего внутреннего мира. Цель доверительного общения со сверстниками - раскрытие своего внутреннего мира, самого сокровенного.

Отношение к предмету еще в большей степени зависит от отношения к учителю. Интересно высказывание десятиклассника /87 школа/: "Эти предметы мне нравятся из-за учителей. Ведь сам предмет обычный, ну, как все, урок и все. А вот нравится или нет, зависит от учителя, как он ведет урок". Хотя также много ответов, что предмет нужен для поступления в высшее учебное заведение. Переход от частных самооценок к общей, целостной свидетельствует о смене оснований самооценки. Возникает самоуважение, целостное принятие себя. Формируется способность к адекватной самооценке, центральной составляющей рефлексии.

Довольно обстоятельно старшеклассники аргументировали необходимость равных прав с учителем, со взрослыми в предложенном им сочинении "Человек - мера всего"/Протагор/. Явно прослеживается стремление к свободе, к самостоятельному выбору в обществе. "Человек - прежде всего свободен, маленький он или взрослый"; "все достижения в государстве определяются тем, как чувствует себя человек в обществе". Свободно выразил свои взгляды и верующие

учащиеся: "Существует творец, и человек не может быть мерой всего", - таков был их типичный ответ.

Итак, наблюдения, разнообразное тестирование, анкетирование, опрос, изучение продуктов деятельности старшеклассников позволили прийти к следующим выводам.

В раннем юношеском возрасте изменяется значение учебно-познавательной деятельности. Она приобретает смысл учебно-профессиональной, становится значимой в подготовке к будущей профессиональной деятельности, что определяет и закрепляет направленность личности и является наиболее благоприятным условием для осознания и актуализации своих способностей и возможностей, проявления творчества, развития творческих способностей.

Социальную ситуацию развития старшеклассников составляет профильное обучение, ситуация выбора специализации в учебной деятельности, выбора программы, обеспечивающей подготовку себя к будущей профессиональной деятельности, к самостоятельной жизнедеятельности.

Возраст ранней юности - сензитивный период формирования отношения к будущему, к своим способностям и возможностям.

Крайние проявления несформированности доминирующего типа отношений: выражение недоверчивости, недоброжелательности к людям, затруднения в сфере регулирования межличностных отношений; страх перемен, отсутствие веры в свои способности, возможности,

неуверенность в своем будущем и его успешности для себя; неумение мобилизовать себя, сосредоточиться на достижении главной цели; отказ от выбора как самоопределения, пуская этот процесс на самотек, подчиняясь внешним обстоятельствам и случаю.

Развитие рефлексии, выступающей механизмом развития творческих способностей, характерно для периода ранней юности. На этой основе осуществляется формирование саморегуляции как основного свойства личности. Этот процесс противоречив, связан со степенью сформированности личностных новообразований, обеспечивающих либо ускорение, либо замедление процесса развития способностей личности, актуализации ее возможностей, творческих потенций.

Однако существует не только возрастные, но и собственно индивидуальные предпосылки развития творческих способностей. Своеобразие способностей школьника несет в себе как возрастное, так и собственно индивидуальное в их единстве и взаимовлиянии. Например, в умственном потенциале школьника следует различать такие особенности, которые могут быть относительно легко и быстро изменены, например, те, которые сводятся к знаниям и умениям, что "по мере того, как они осваиваются, т.е. превращаются в личное достояние, они перестают быть только знаниями, умениями, полученными извне, а способствуют развитию способностей". И, наконец, такие особенности, которые уже выражают формирующуюся индивидуальность и сохраняются в

дальнейшем. Б.Г.Ананьев подчеркивал: "Несомненно, что одним из главных вопросов теории индивидуального развития человека является именно вопрос о соотношении возрастных, типологических, индивидуальных особенностей человека, об изменяющихся и противоречивых взаимосвязях между ними" [ 11, 57]. Эти положения в полной мере относятся и к развитию творческих способностей.

Индивидуальные различия школьника в процессе развития обнаруживают общие черты: определенный уровень обобщений, своеобразное соотношение абстрактного и конкретного мышления, темп и ритм умственной работы и т.д.

На этом фоне бывает и преимущественная выраженность тех или иных более частных умственных возможностей, избирательность склонностей. Нередко можно встретить учеников, имеющих склонность к математике, к языкам, к изобретательству, биологии, а также организаторов по призванию и т.д. Бывает, что интерес школьника по отношению к какому-либо предмету затем распространяется на всю умственную сферу.

Высокое общее развитие у всех детей - обязательное условие выявления и творческих возможностей. Перед современной школой стоит как бы двуединая задача: дать общее образование, обеспечить рост общих способностей и вместе с тем, всемерно поддерживать ростки специальных дарований, готовность к выбору профессии.

Важный аспект проблемы развития способностей школьников - связь способностей с другими сторонами развивающей личности. В этом плане психологи выделяют прежде всего личностную направленность, обуславливающую актуализацию способностей. Личностная направленность имеет свою специфику на каждом возрастном этапе. Так, характерная особенность раннего юношеского возраста - устремленность в будущее, формирование жизненных планов. Эта особенность будет реализована при осознании школьником своих способностей, их реализации, уверенности в их действительности.

На этой основе было сделано предположение, что наиболее эффективным является не непосредственное воздействие на способности ребенка, а воспитание способностей путем целенаправленного формирования определенной структуры личности [ 195].

Для педагогики является актуальным решение вопроса: каковы психолого-педагогические условия формирования такого уровня личности, на котором человек может целенаправленно и эффективно развивать свои способности. Для решения этого вопроса необходимо обстоятельно рассмотреть соотношения между способностями и основными личностными характеристиками, прежде всего направленность, выявить, как проявляются способности, включенные в разную структуру личности, и обратно: как развитие способностей ведет к изменению и совершенствованию сложившейся структуры личности.



Рассмотрение основных тенденций развития личности старшеклассника в процессе обучения позволило выявить особенности развития творческих способностей у учащихся экспериментального класса.

### ***2.3. Особенности развития творческих способностей школьников экспериментального класса.***

Эксперимент проводился в Пушкинском лицее (исследователь работал здесь в течение 10 лет) в 9-11 классах психолого-педагогического отделения.

Были использованы различные методы исследований: наблюдение за учащимися и работы учителей на уроках и занятия в клубах во внеурочное время, проводился анализ ответов на специально подобранные вопросы, анкетирование, разнообразное тестирование (Г. Айзенка, Wallah, Голанда и др.), интервьюирование, анализ рабочих тетрадей, контрольных работ со специально подобранными вариантами, сочинений, дневников наблюдений, анализ практики, пробных уроков, анализ работы лицеистов в качестве учителей начальной школы. Проводились индивидуальные и групповые беседы с учащимися, использовался метод компетентных судей, в роли которых выступали учителя, биографический метод.

Исследователь работал учителем философии в экспериментальном классе, что способствовало более точной диагностике.

В ходе исследования выявлялся уровень сформированности компонентов творческих способностей лицеистов, прежде всего направленность личности, характер мотивации, профессиональные и этические предпочтения лицеистов. уровень и характер саморегуляции /самоконтроль, самооценка, самоорганизация, самоопределение/, способность к сотрудничеству, сформированность научных методов познания, активность и самостоятельность лицеистов.

На уроках применялись различные методы обучения, чтобы наблюдение было эффективным. Фронтальный опрос давал возможность увидеть активность учеников, степень участия в решении познавательных задач, исходя из чего можно судить об оперативности знаний и преобладающих уровнях развития умений. Полученные данные уточнялись с помощью других методов. Подбирались вопросы, задания, упражнения, самостоятельные работы, для выполнения которых необходимы знания и умения определенного уровня развития познавательной активности. Подбирались задания, для выполнения которых достаточно умений применить знания в знакомой, стандартной ситуации. Разрабатывались более сложные задания, в которых несколько изменялась учебная ситуация. Они требовали творчества, раздумий, соотнесения известных способов деятельности с этой, несколько измененной

ситуацией, предполагали самостоятельный выбор необходимых способов. Предлагались задания, которые выполнялись в измененной нестандартной ситуации. Учащиеся побуждались на самостоятельный поиск новых способов деятельности, на творческое изменение условий деятельности, преобразование ее цели, содержания, исходя из своих возможностей и способностей.

Определялся характер учебно-познавательной деятельности школьников. Выполнение школьниками заданий в несколько измененной ситуации с элементами самостоятельного выбора способов методом проб и ошибок или частичная переработка учеником известных ранее способов для выполнения заданий свидетельствовали о репродуктивном или функциональном уровне развития учебно-познавательной деятельности, где в основе - повторение и продолжение учителя.

Если ученик выполнял задание, требующее глубокого анализа учебного материала, изменения цели, содержания, использовал оригинальные способы, то можно говорить о творческой учебно-познавательной деятельности, налицо проявление творческих способностей ученика. Хотя мы уже говорили о том, что деятельность рассматривается как творческая, свободная, если в ней осуществляется развитие личности школьника, нужно учитывать, что характер и уровень творчества у школьников разный, он зависит от индивидуальных особенностей. Творчество мы рассматриваем на любых уровнях

как механизм развития учебно-познавательной деятельности и личности школьника в ее процессе.

Для определения отношения к учебно-познавательной деятельности создавались педагогические ситуации, позволяющие наблюдать степень участия школьников в учебной деятельности /задают ли вопросы, какие и как часто; проявляют ли стремление дополнить ответы своих товарищей, насколько активно включаются в самостоятельный поиск решения задачи, проявляют желание получить дополнительные задания к учебному материалу/. С этой же целью анализировалось выполнение домашних работ учащихся, как выполнены, какими способами. Наблюдали за классной работой школьников /быстро ли включались в работу, за какой помощью обращались, насколько были внимательны, самостоятельны, активны, оригинальны и т.д./.

Анализировались дневники наблюдений и педагогическая практика лицеистов /отношения с учителями, детьми, родителями/.

Использовали другие методы диагностики: организовывали свободный выбор заданий, отмечали, какие задания выбирались, какому уровню развития самостоятельности и активности они соответствовали. Был использован и другой вариант свободного выбора - школьникам предлагалось сделать выбор задачи из числа решенных, которые понравились им больше всего /по математике, философии/. Учащиеся объясняли свой выбор. При этом

ученикам рекомендовалось привести другие способы решения понравившейся задачи, а, если это было не возможно, то обосновать ее решение. По литературе предлагалось разработать темы сочинений и т.д. Все задания мотивировались подготовкой к самостоятельной работе, сочинению и другим видам работ.

В диагностическом исследовании особое внимание было уделено изучению мотивации лицеистов. Были использованы различные методы. Особенно широко использовался метод анкетирования. Школьникам была предложена анкета "Что тебя привлекает в лицее?" Был предложен перечень мотивов, из которого лицеисты делали свободный выбор /см. Приложение Анкета 3/.

В 9-ом классе ведущим мотивом было общение с друзьями /48%/. Но достаточно многие /28%/ приходят в школу развивать себя как личность и для подготовки к будущей профессии/24%/.

В 10-11 классах в частотном ряду ответов на первом месте стоит "перспектива стать образованным человеком" /26%/, на втором - "возможность подготовиться к учебе в ВУЗе", что прежде всего указывает на высокий уровень притязаний подавляющего числа лицеистов, стремящихся к получению высшего образования /24%/; на третьем - "возможность получить интересующую меня профессию" /20%/; на четвертом - "углубленное изучение предметов" /12%/. По рангу ответы практически в равной мере говорят о серьезности намерений большинства учащихся лицея овладеть глубокими научными

знаниями в большинстве учебных предметов, так или иначе связанных с будущей специальностью и умениями и навыками выбранной профессии.

Пятый по рангу ответ - "общение с товарищами" /8%/ - говорит как об активной коммуникации, свойственный этому возрасту, так и о самооценности внутрилицейской дружбы и товарищества. Для многих это один из решающих факторов учебы в лицее, хотя и не определяющий в конечной перспективе весь спектр ожиданий и ориентаций.

Далее ответы распределялись следующим образом /по убыванию частоты/:

- "возможность совершенствовать себя как личность" /4%/;
- "отношение преподавателей к учащимся" /4%/;
- "приближение к науке" /2%/

Из добавленных самими учащимися показательны следующие ответы: "возможность изучать иностранные языки" /30%/, "всестороннее образование" /24%/, "общение с умными, образованными людьми" /25%/, "посещение престижного учебного заведения" /15%/, "отсутствие откровенно слабых по уровню знаний учащихся" /6%/.

В отличие от контрольных классов в 29, 42, 13 средних школах, в лицее не было ни одного человека, который бы посещал лицей просто потому, что не хотел лишних осложнений, неприятностей. Нужно отметить, что школьники поступают в лицей на конкурсной основе.

Следующий вопрос был взаимосвязан с первым: "Что Вас привлекает в преподавателях лицей?" /с указанием личностных качеств, привлекательных для лицеистов/. /См. Приложение. Анкета 4/. Анализ анкетирования показал, что лицеисты ценят в учителе

- знание материала, научность /32%/;
- уровень профессионального мастерства /24%/;
- умение общаться с учащимися /20%/;
- яркие примеры при объяснении /8%/;
- умение организовать групповую и индивидуальную работу /4%/.

Итак, в глазах лицеистов авторитетом пользуется преподаватель, знающий, профессионал, человек науки. У учащихся высокая требовательность к глубине содержания учебного материала, умению учителя доступно и ярко его объяснить, а также к качеству общения учителя и учащихся, направленность только на равноправные отношения, на сотрудничество.

Показательно в связи с этим выделение в спектре личностных качеств тех черт и особенностей, которые в яркой степени характеризуют гуманную, демократическую и гуманитарную направленность личности преподавателя. Это прежде всего "ум" /33%/, "общительность" /17%/, "корректность" /20%/, "объективность" /30%/. Менее "академические" свойства личности уступают вышеперечисленным, хотя также имеют высокий статус в

оценках лицеистов: "эмоциональность" /10%/, "мягкость"/10%/, "требовательность"/15%/, "чувство юмора"/25%/, "умение прийти на помощь, понять"/30%/, "ярко выраженная индивидуальность"/10%/ /было предложено выбрать по два качества/.

Нас интересовала направленность познавательного интереса у школьника. С этой целью было проведено разнообразное анкетирование. "Какие предметы нравятся и почему?" и "Какие предметы не нравятся и почему?"

Анализ анкетирования показал, что школьники увлечены изучением специальных предметов - психологией и педагогикой, изучением иностранных языков и латышского языка /60%/. Остальные 40% ответили, что нравятся многие предметы, отмечали литературу, историю, биологию и т.д. Здесь явно прослеживается тенденция на получение профессии.

Анкетирование выявило широкий спектр интересов лицеистов /см. Приложение. Анкета 5/. При этом эти интересы не ограниваются тем, что принято именовать "хобби" или свободное времяпрепровождение. В значительной мере это целенаправленная деятельность коммуникативного характера, формирующая личностно-профессиональные качества индивида.

При этом предпочтение отдается чтению литературных произведений, лицеисты читают русскую, латышскую и зарубежную классику, книги по психологии и педагогике. Многие самостоятельно расширили свой кругозор, регулярно посещая



театры, концертные залы, музеи, филармонические концерты. Подавляющее большинство лицеистов видят для себя необходимость духовного, нравственного обогащения не только через "светское" времяпрепровождение, но и через религию, церковь, веру в высший идеал.

Нельзя учитывать и склонность юношей и девушек этого возраста к развлечениям, поэтому ответ "посещаю дискотеку" занимает почетное четвертое место

Фактор общения и здесь является весьма важным /"общаюсь с друзьями/, как и разносторонность интересов учащихся: занятия физической культурой и спортом, регулярное посещение кружков и секций, студий, музыкальное образование, просмотр кинопрограмм, чтение периодики, посещение библиотеки, экскурсии, прогулки на лоне природы или улочкам Старой Риги /большой разброс ответов/.

Изучалась позиция лицеиста в учебном процессе /см. Приложение. Анкета 6/. Позиция субъекта определялась в ответах такими показателями, как личностные притязания, осуществление ожиданий, ориентации и предпочтения лицеистов. Учащиеся видят себя активными субъектами учебного процесса. На первом месте в ряду предпочтений со значительным отрывом стоит "участие в дискуссиях, обсуждениях, диспутах /32%/, проявляется желание лицеистов готовить выступления с научными докладами, читать рефераты, писать творческие работы /24%/, им нравится участвовать в научных конференциях, олимпиадах, что подтверждает у них

высокий статус и уровень самооценки /20%/. активность учащихся как субъектов учебно-познавательной деятельности проявляется в их желании участвовать в проведении урока совместно с преподавателями /12%/, а также в стремлении исследовать проблемы по предметам /12%/.

Нас интересовало, как лицеисты оценивают себя, свои творческие способности, какова их самооценка. Было проведено анкетирование /см. Приложение. Анкета 8, п.п. 47, 117/, которое показало, что лицеисты в большинстве своем считают себя способными и творческими личностями /60%/. некоторые сомневаются в своих способностях, но находят, что они творческие люди /30%/. 10% определили себя как "обычные люди" /см. Приложение. Анкета 8, п.п. 44/.

Все лицеисты 100% отмечают у себя высокую работоспособность, способность сосредоточенно работать в течение 2-х и более часов /см. Приложение. Анкета 8, п.п. 53, 54/. Более 2-х часов они могут напряженно работать, если занимаются любимым интересным делом, предметом. Учащиеся стараются быть объективными к себе, поэтому тщательно анализируют причины своих ошибок, неудач на уроках, отметив, что очень их переживают. Как видим, мотив самоутверждения остается актуальным и в возрасте ранней юности, он развивается в самопритягивание, в стремление к личностно-профессиональному самоопределению, самосовершенствованию. "Как совершенствовать себя?", "ставили ли Вы этот вопрос перед собой?" Подавляющее число

лицеистов /98%/ этот вопрос рассматривают как актуальный для себя.

"Каковы, на Ваш взгляд, пути самосовершенствования?" "Есть ли у Вас программа самовоспитания, самообразования?" /см. Приложение. Анкета 8, п. 126/. Это был открытый вопрос, мы систематизировали ответы лицеистов. Самостоятельность ответов хотя и дала определенный разброс индивидуальных мнений, оценок и ориентаций, но, тем не менее, позволила выявить целый ряд устойчивых тенденций в самооценке учащимися своих сил, возможностей, стремлений в этот важнейший возрастной период. Лейтмотивом практически всех ответов является устремленность к личностно-профессиональному совершенствованию, интеллектуальному и духовному обогащению /через чтение, общение с интересными людьми, углубленное изучение предметов, самостоятельное осмысление полученных знаний, постоянное расширение кругозора, духовное обогащение через религию, воспитание силы воли и т.д./, иными словами, через самопознание, самовоспитание, самообразование.

В 10-11 классах наблюдалось внимание лицеистов к своему внутреннему миру, эмоциональной сфере. Самосовершенствование они рассматривали как саморегуляцию своих эмоций, упорядочение своего внутреннего мира. "Мне хотелось бы научиться руководить своим внутренним эмоциональным миром, избавиться от излишней чувствительности и в большей степени находить решение своих

жизненных проблем разумным путем" /откровение Кати П, - лицеистки, 10 класс/.

Путь решения проблемы лицеистка находит в медитации. Постоянный самоконтроль, самонастрой - главный способ самосовершенствования. "Я становлюсь более самостоятельной, уверенной в себе личностью, делаю менее уязвимым мое подсознание, улучшаю работоспособность и повышаю свое настроение".

Это типичный ответ лицеистов. Для девушек данного возраста свойственно обостренное внимание к свои чувствам и переживаниям. Лицеисты выделили главное условие самосовершенствования - "осознание своих ошибок", "своего личного жизненного опыта, его расширение и поэтому я хочу испить чашу жизни до конца, до дна, с ее страстями, бедами, слезами как от счастья, так и от горя!" Эмоциональность ответа характерна для данного возраста. Нас интересовали мотивы выбора психолого-педагогического отделения для дальнейшего обучения. Эту проблему мы связывали с развитием познавательного интереса, рассматривая его как основание для проявления творческих способностей. Лицеистам была предложена анкета:

- "Вы выбрали психолого-педагогическое отделение, исходя
- из Ваших способностей
- по совету родителей
- по совету друзей
- был меньше конкурс

- в силу престижности профессии
- в силу престижности учебного заведения
- из вашего интереса к психолого-педагогической профессии

/см. Приложение. Анкета 8, п.п. 123-125, 129-130/.

В 9 классе лицеисты отметили два мотива - "по совету родителей, по совету друзей" и "интерес к психолого-педагогической профессии". Как видим, пока еще у лицеистов нет глубокого осознания своих способностей. В 10-11 классах они выделили другой мотив - "исходя из своих способностей" и "познавательный интерес к профессии". Это уже проявление понимания своих способностей, осознанного отношения к выбору профессии в соответствии со своими способностями, отсутствие противоречий в направленности на психолого-педагогическую профессию.

С выбором профессии был связан следующий вопрос "Есть ли у Вас программа самовоспитания, самообразования?" 92% лицеистов ответили отрицательно на этот вопрос. почему же лицеисты выбрали эту профессию. Ответы были самые разные: "потому что считаю ее близкой мне по духу, по моим интересам, стремлениям"; "профессия поможет не только легче общаться с людьми, но и понимать их"; "очень важно для семейной жизни". В центре - общение с людьми. Все лицеисты считают профессию учителя, психолога творческой.

Для нас важно было понимание лицеистами сущности понятия творчество. ответы лицеистов были очень разными:

“Проявление инициативы, лидерства”, “когда человек использует воображение в деятельности”, “деятельность не по шаблону”. Лицеисты отмечали в основном внешние проявления творческого человека, давали абстрактные характеристики.

А каково отношение к творчеству у самих лицеистов? Для анализа мы использовали тест Wallah и Kogan [ 62; 220] на определение творческих способностей . Восемь человек /третья часть класса/ дали стереотипные ответы на предложенные вопросы.

А на вопрос “Каково может быть применение алюминиевой кружки?” эти же восемь лицеистов ответили очень скучным вопросом “Зачем задавать такие глупые вопросы?” Остальная часть была неистощима в выдумках: “ваза для цветов”, “кубок для поздравления”, “лейка, если сделать дырочки”, “пьедестал”, “трибуна” и т.д. Сразу же сложили стихотворение и песню на тему алюминиевой кружки.

Оценка знаний была у лицеистов объективной. На вопрос анкеты “Как Вы учитесь?": 1 - хорошо, 2 - плохо, 3 - посредственно, все отметили, что учатся хорошо. И в то же время подчеркнули, что могли бы учиться лучше. Писали лицеисты и о своих неудачах в обучении. нас интересовали причины, которые при этом они выделяли. Наряду с внешними причинами /“нехватка времени”. “долго не могу заставить себя сесть за уроки”, “учителя не объективны”/, выделяли в качестве причины и свои психологические особенности /“плохая память”, “часто не все понимаю”, “математика для меня трудный

предмет”/. Лицейисты целенаправленны на успех, тяжело переживают свои неудачи. Все положительно ответили на вопросы “характерно ли для Вас стремление во что бы то ни стало получить высокую оценку?” и “Переживаете ли Вы, если получаете оценку ниже той, которую Вы заслуживаете?”

Всем присуще стремление к общественному признанию. Одной из причин своих неудач в обучении они считают недостаток положительных эмоций, “родители и классный руководитель не хвалят за успехи, а больше ругают за неудачи”.

Лицейисты назвали главные проблемы, которые чаще всего приходится решать в школе: учеба, отношения с учителями, отношения с одноклассниками, исправление оценок.

Как видим, в основном это смыслообразующие мотивы. Характерно стремление к свободе, к расширению свободного поведения. Поэтому очень многие назвали причины своих успехов в учении такие как “то, что мне верят”, “то, что не проверяют, как я учусь”.

Итак, разнообразные методы педагогического исследования позволили сделать вывод, что в экспериментальном классе высокий уровень познавательной мотивации, устойчивый познавательный интерес, направленность на личностно-профессиональное самоопределение и самосовершенствование, что выступает позитивными субъективными условиями для развития творческих способностей.

Задача экспериментальной работы заключалась в развитии обобщенного теоретического познавательного интереса /им владели только 6 человек в 9 классах/, в развитии интереса к профессии учителя, психолога, развитии направленности на другого, что обуславливает развитие творческих способностей.

Нас интересовал уровень развития знаний, умений, навыков, развития творческого познавательного потенциала, который мы рассматриваем как основания для развития творческих способностей. Исследованию подверглась учебно-познавательная деятельность лицеистов.

Нужно отметить, что американские исследователи Кэрл Флэйк-Хобсон, Брайн Е.Робинсон, Пэти Скин и другие не обнаружили прямой зависимости между творческими способностями и интеллектом, ученые наблюдали эту зависимость лишь в определенных ситуациях [ 150]. Наше исследование подтверждает этот вывод. Однако, исследуя проблему развития творческих способностей в учебном процессе, мы выявили диалектику взаимосвязи развития творческого познавательного потенциала и творческих способностей школьника, здесь и прямая и обратная зависимость: развитие творческого потенциала расширяет границы субъективной свободы в развитии творческих способностей.

В психолого-педагогической науке предпринимались попытки установить связь между интеллектом и творческими



способностями. В этом плане нужно отметить исследования Wallah, Kogan, 1965 г. Они выделили 4 группы детей 11-12 лет: высокоинтеллектуальные и высокотворческие, высокоинтеллектуальные и малотворческие, малоинтеллектуальный и высокотворческие, малоинтеллектуальные и малотворческие /см. Приложение. Таблица 9/.

Исследователи охарактеризовали особенности каждой группы. Для нас интересны данные характеристики. Школьник первой группы /с высоким уровнем творчества и интеллекта/ уверены в своих возможностях. Они хорошо контролируют свои действия, оставаясь в тоже время в этих своих действиях вполне свободными. Они легко могут переходить, смотря по обстоятельствам, от детского к взрослому стилю поведения. Они хорошо интегрируются в обществе и проявляют большой интерес ко всему новому, не боясь прослыть "баламутами" в рамках традиционной конформистской системы воспитания.

У детей с высоким уровнем интеллекта, но слабыми творческими способностями вся энергия направлена на достижение успеха. Любая неудача в учебе воспринимается ими как катастрофа. Именно поэтому они чаще всего избегают риска и не любят высказывать собственное мнение, ограничиваясь лишь ответами на вопросы. Подобная сдержанность характерная для всех их поступков, не дает возможность открыться своим приятелям, и поэтому они всегда несколько "отгорожены" от них. Чувство беспокойства проявляется у них

лишь тогда, когда они представлены сами себе в оценке своей деятельности или возможных последствий своих поступков.

Дети с низким уровнем интеллекта, но высоким творческим потенциалом оказываются в традиционной системе школьного воспитания самыми несчастными. Они постоянно испытывают страх из-за противоречий между их собственными представлениями и требованиями школы, которые они никак не могут выполнить. Осознание этого недостатка приводит к тому, что они все больше и больше страдают от "комплекса неполноценности" и неверия в свои возможности. Они раздражают учителей тем, что не могут сосредоточиться, и это приводит к еще большей их изоляции. В отличие от детей предыдущей группы они особенно боятся оценки своих поступков другими и чувствуют себя комфортно лишь тогда, когда им представляется возможность вести себя в соответствии со своим собственным ритмом деятельности и собственной фантазией.

Дети с низким уровнем интеллекта и творческих способностей, по видимому, наиболее адаптированы и довольны своей участью. Они верят в свои возможности и компенсируют недостаток интеллекта обилием социальных контактов или определенной пассивностью, которая вполне может сойти за равнодушие.

Проведенные нами исследования также свидетельствуют об отсутствии непосредственной связи интеллекта и творческих способностей.

В ходе исследования было выявлено, что необходим определенный уровень развития познавательного потенциала для развития творческих способностей.

Анализируя учебно-познавательную, научно-исследовательскую деятельность лицеистов, мы исследовали творческий познавательный потенциал школьника, зависимость развития творческих способностей от его уровня. Становление Творческого познавательного потенциала личности, представляющего совокупность личностных предпосылок и способов деятельности, определяло результат учебно-познавательного творчества школьников.

Для определения творческого познавательного потенциала мы использовали разнообразные методы: наблюдение, анкетирование, метод экспертных оценок. Экспертами выступали учителя математики, психологии, педагогики, литературы, психолингвистики. Было установлено исходя из принципов математической статистики, что основные характеристики творческого потенциала лицеиста учителя определяют следующим образом: 2/A/ баллами, если они сформированы; если они недостаточно сформированы, то обозначают 1/B/; если же, по их мнению, они были низкие или вообще не сформированы, то 0/C/.

Творческая активность рассматривалась как интегрированная характеристика творческого познавательного потенциала школьника. На этой основе была построена личностная модель творческого познавательного потенциала

школьник. Под личностной моделью творческого познавательного потенциала школьника мы понимаем модель, построенную на рефлексии личностного взаимодействия с культурным пространством, модель исследования личностью культурного пространства, его закономерностей и проектирование его последующего взаимодействия.

Становление личностной модели творческого познавательного потенциала каждого школьника выступает условием для развития творческих способностей школьника в учебном процессе.

Для оценки творческого познавательного потенциала каждого школьника были выделены следующие критерии /они выступали и как показатели проявления творческих способностей/:

1. оперативность знаний /способность переноса знаний и умений, использование аналогий/, видение новой проблемы в знакомой и нестандартной ситуациях, способности определять новую функцию объекта и так далее;

2. отношение к учебной деятельности /вдохновение, воображение, стремление к новому, устойчивый познавательный интерес/;

3. работоспособность /умение быстро включиться в работу, темп/;

4. самоконтроль /умение сопоставить получаемый результат с поставленными целями и задачами, изменить в результате цели и задачи/ - /см. Приложение. Таблица 10/;

5. оценка и самооценка /критичность, положительная "я-концепция/;

6. открытость /умение сотрудничать, направленность на другого, организаторские способности/;

7. личностно-профессиональное самоопределение /самосовершенствование, профессиональный интерес, подготовка к будущей профессии/.

Были определены критерии и показатели этих интегративных свойств для разного уровня сформированности творческого познавательного потенциала и его отсутствия / см. Приложение. Таблица 10/.

Уровень творческого познавательного потенциала определял степень субъективной свободы каждого в развитии способностей. Это давало возможность определить перспективу для каждого в развитии творческих способностей. Для одних это развитие способностей, для других - возвышение мотивации и так далее.

Мы установили следующие степени субъективной свободы для развития творческих способностей:

0 - 0,50	низкая /С/
0,51 - 1	средняя /В/
1,01 - 1,9	высокая /А/
2	самая высокая /А <sub>1</sub> /

После того, как учителя заполнили таблицу, был определен для каждого ученика средний показатель сформированности знаний, умений, отношения к деятельности, что дало

возможность определить степень развития творческого познавательского потенциала каждого лицеиста. Средний показатель сформированности знаний и умений вычисляли по формуле

$$K = \frac{\sum_{i=1}^n k_i}{n}$$

В соответствии с развитием компонентов саморегуляции учебно-познавательной деятельности мы выделили следующие группы учащихся. Учащиеся, показатель которых от 1,1 приближался к 2, обладали знаниями и умениями, характерными для творческой деятельности, что обеспечивало высокую степень субъективной свободы для проявления и развития своих творческих способностей. Если показатель от единицы опускался до 0,5, то школьник обладал знаниями и умениями, характерными для активной воспроизводящей деятельности, что обеспечивало среднюю степень субъективной свободы для проявления и развития своих творческих способностей. Ниже 0,5 были знания и умения, характерные для исполнительской воспроизводящей деятельности. Здесь мы отмечали низкую степень субъективной свободы для проявления и развития своих творческих способностей /см. Приложение. Таблица 11/.

Графический анализ показал высокий уровень развития творческого познавательного потенциала лицеистов /см.

Приложение. График 1/. Только в 4-х случаях уровень был немного ниже 1 /0,5 до 1/ - средний уровень развития творческого познавательного потенциала.

Несформированность способов деятельности ограничивало свободу школьников. Уровням деятельности соответствовали и уровни познавательной активности. Познавательную активность мы рассматриваем как механизм развития творческих способностей. Познавательная активность старшеклассников - интегративное свойство личности, образующееся в результате развития и упрочения в процессе учебно-познавательной деятельности на основе углубляющейся рефлексии личностных образований: работоспособности, самоконтроля, самооценки, саморегуляции, самоорганизации, открытости, что определяет и поддерживает стремление к самосовершенствованию.

Исследование личностного культурного пространства каждого лицеиста, изучение продуктов рефлексии личностного взаимодействия с культурным пространством, беседы с лицеистами и учителями позволили выделить группы учащихся по их склонностям и ярким проявлениям творческих способностей, в основе - характерные особенности творчества, мы их назвали "исследователи", "организаторы", "профессионалы". Первая группа - "исследователи"/6 человек/. Это лицеисты, которые отличались широтой, разносторонностью знаний, почерпнутых из разнообразных источников, склонностью к научно-исследовательской деятельности в учебном процессе.

Эти учащиеся обладали исследовательско-творческой активностью, ибо старались самостоятельно объяснить природу явлений, процессов, их взаимосвязи, способны к оригинальным решениям проблем.

Проявляли способность к переносу знаний, к аналогии, при этом для них характерна быстрота и самостоятельность использования знаний в незнакомых ситуациях, превращение использования знания как способов деятельности. Лицейисты обладали научными методами познания. Понимали проблемы своей учебной деятельности и самообразования. Разрабатывали оригинальные планы и реализовывали их с достижением высокоэффективных результатов. Творчески разрабатывали и применяли оригинальные способы решения задач в самых различных ситуациях. Лицейисты были способны на выполнение самых сложных заданий: критический обзор творчества писателя, создание новых методик, разработка программ. Наблюдалось явное увлечение деятельностью на всех уроках, но особенно на тех, которые соответствовали выбранной профессии. способны к самостоятельной адекватной оценке своей деятельности. Были неудовлетворены деятельностью, если не находили в ней творческих моментов, если не могли отыскать оригинальное решение. Неудовлетворенность приводила к критическому пересмотру целей, изменению деятельности.

Наблюдалась развитая рефлексия, потребность и способность к рефлексорной деятельности, направленной на



выделение и фиксацию в своей собственной деятельности всеобщих отношений и обобщенных структур. Проявляли исследовательский подход к решению задач.

Осознавали себя субъектами учебной деятельности и личностями, достойными уважения. Стремились к наиболее полному самовыражению, самореализации. Деятельность мотивировалась многообразием мотивов, ведущие мотивы самосовершенствования, стремление к научно-исследовательской деятельности. Имели определенные представления о своем будущем, связанные с призванием, целенаправленно готовили себя к интересующей профессии, организуя условия для собственного развития как субъекта деятельности и совершенствования себя как личности.

Проявляли способность к творческому мышлению, выражавшуюся в быстроте, гибкости и оригинальности мысли. В процессе исследования мы не обнаружили прямой зависимости между творческими способностями и интеллектом, хотя в определенных ситуациях такая связь просматривалась. Развитие творческих способностей этих лицеистов мы видели в приобщении к методам научного познания, развитие интереса к исследовательской деятельности в отношении выбранной профессии, в создании научных теорий.

Мы наблюдали способных учеников, которые с удовольствием трудились в классе, могли увлечь своих товарищей творчеством, своими открытиями. Но среди "исследователей" были и школьники, которые с трудом

общались со сверстниками, у них часто возникали трения, при этом причины были разные. Творческие работы этих учащихся были направлены только на самоутверждение, но не находили отклика у других /таких в классе было 3 человека/.

Развитие творческих способностей этих школьников находилось в прямой зависимости от гармонизации их отношений в классе.

Вторая группа - "организаторы" /5 человек/. Это творцы общения, организаторы межличностных отношений. Они отличались общительностью, свободно владели речью /речь яркая, эмоциональная/, общительность имела ярко выраженную эмоциональную природу, основу которой составляли коммуникативные и альтруистические эмоции. Среди коммуникативных эмоций можно выделить: желание делиться мыслями, переживаниями, чувство симпатии, расположения, уважения к одноклассникам, учителям.

В альтруистических эмоциях можно отметить желание приносить радость людям, с которыми лицеист общается, сопереживание радости другого, эмпатия. Для "организаторов" характерно наличие коммуникативных умений и навыков, способность устанавливать положительные взаимоотношения с участниками учебного процесса. Они - создатели творческого самочувствия в классе.

Лицеисты - "организаторы" отличались организаторскими способностями, умением организовать интересные познавательные мероприятия, организовать учебно-

познавательную деятельность на уроке, познавательную деятельность в школьных клубах, педагогическую практику в начальной школе и так далее. При этом лицеисты - "организаторы" обладали хорошими знаниями, умениями, навыками. Развитие творческих способностей мы связывали с углублением профессионального обучения.

Лицеисты третьей группы - это "профессионалы" /14 человек/. Для них характерна яркая профессиональная направленность учебно-познавательной деятельности, "в лицее они учатся для того, чтобы стать педагогами-психологами". В основе их поведения - любовь к детям, желание общаться с ними, работать с ними. У этих лицеистов можно отметить педагогические способности. А все они обыкновенно замыкаются на способностях коммуникативных. Это связано и с наличием специфической направленности личности - психологической готовности к организаторско-коммуникативной деятельности с детьми. Для "профессионалов" характерна готовность к общению с детьми, что является важнейшим условием реализации всех других педагогических способностей, хорошее самочувствие во время общения с ними, продолжение сотрудничества с учителем и детьми и после окончания педагогической практики. Устойчивый интерес к педагогической профессии: лицеисты много читали научной литературы по психолого-педагогическим проблемам, собирали свою библиотеку, могли посоветовать учителю литературу по проблемам обучения и воспитания. Стремилась

совершенствовать себя как личности, чтобы быть интересными для детей. Старались приобрести разнообразные умения: рисовать, петь, танцевать, вышивать.

В учебно-познавательной деятельности стремились к полному самовыражению, самореализации. Учебную деятельность рассматривали как учебно-профессиональную, как основной способ самоутверждения, раскрытия, выражения своей индивидуальности. Имели хорошие знания, умения, навыки, способны на выполнение самых сложных задач. Развитие творческих способностей мы связываем с расширением социальных связей, приобщением к деятельности клубов, развитием открытости.

Анализ экспериментального класса, выявление противоречий в учебном процессе позволили определить основные направления в организации педагогического эксперимента, направленного на развитие творческого познавательного потенциала лицеистов, определяющего степень субъективной свободы в собственном развитии и развитие уже выявленных творческих способностей. Итак, основные направления:

- обогащение творческих гностических, профессиональных, нравственных основ процесса обучения;

- развитие научно-исследовательской деятельности лицеистов, которую мы рассматриваем как зону ближайшего развития лицеистов;

- углубление профессиональной дифференциации процесса обучения на психолого-педагогическом отделении Пушкинского лицея;

- расширение социальных связей, что создает пространство для организаторской деятельности лицеистов.

Стратегия экспериментального обучения по развитию творческих способностей заключалась в расширении свободы лицеистов, что способствовало раскрытию, реализации и развитию творческого познавательного потенциала.

Было определено два способа /представляющих в конкретных случаях и два этапа/ расширения свободы участников учебного процесса в лицее.

Свобода как возможность выбора. В этом случае субъекту представлялось право выбирать средства, формулировать задачи, определять условия деятельности. Возможность выбора открывала путь творческого самовыражения, развития высоких уровней активности. Все это свидетельствовало о его приближении к свободной деятельности. Но все же, если выбирать приходится из того, что предложено школьнику, то это может превратиться в необходимость выбора, в несвободу, что замедляет раскрытие творческого потенциала школьника, развитие его творческих способностей.

Следующий этап: свобода как творчество, самосозидание. Здесь уже не просто возможность выбора из предлагаемого извне, как на уровне свободы выбора, а формирование собственно деятельности, ее целей, способов, условий своего развития. В

результате такого созидания деятельность воспринимается как свободная, в ней ярко проявляются индивидуальные особенности субъекта. Творческая деятельность, в которой школьник исходит из своих потребностей, является поистине свободной деятельностью. Поэтому именно в ней предоставляются широкие возможности для развития индивидуальности, творческих способностей.

Итак, экспериментальная организация процесса обучения заключалась в создании объективных и субъективных условий, способствующих расширению свободы школьника, что выступало основанием для развития творческих способностей.

Объективными условиями выступали:

- расширение и углубление творческих, нравственных, профессиональных основ учебного процесса;
- развитие гуманистических межсубъектных отношений;
- определение лицеистом личностно-профессиональной модели саморазвития.

Субъективными условиями являлись:

- развитие творческого познавательного потенциала;
- развитие познавательного, профессионального интереса, склонностей;
- развитие позитивной я-концепции.

Мы предположили, что целенаправленная организация процесса обучения с учетом данных условий будет способствовать становлению творческой учебно-познавательной деятельности, с профессиональной направленностью, которая

способствует развитию самоощущения, самовосприятия лицеиста как уникальной личности, рассматривающей творчество как способ самовыражения, самореализации и самосовершенствования своих индивидуальных возможностей и особенностей как его творческих способностей.

### **3. Развитие творческих способностей школьников-лицеистов в Пушкинском лицее.**

#### **3.1. Цель и задачи экспериментального конструирования процесса обучения на психолого-педагогическом отделении лицея.**

Логика построения экспериментального обучения определялась развитием новообразований раннего юношеского возраста. Ведущим из них является готовность к жизненному, личностному и профессиональному самоопределению. Ведущее новообразование обусловлено развитием самосознания, прежде всего личностной рефлексией как осознанием, прогнозированием своего места в будущем, своей жизненной перспективы на основе осознания своего внутреннего мира.

При организации эксперимента мы исходили из учета социальной ситуации развития старшего школьника-лицеиста. На наш взгляд, она определяется организацией профильного обучения, в основе которого научно-исследовательская деятельность в области выбранной специальности. Эта ситуация выбора специализации в учебной деятельности, выбора программы, обеспечивающей подготовку к будущей профессии. При этом выборе школьник исходит из своих интересов, потребностей и склонностей, поэтому эта ситуация - ситуация свободы творчества, самосознания, когда обеспечивается свобода не столько выбирать из предлагаемого



и рекомендуемого извне, сколько самому создавать новые возможности развития, соответствующие его самоопределяющим тенденциям. При этом создаются возможности уловить эти тенденции, осознать их и реализовывать в созданных для этого условиях.

Именно в творчестве, сущностными особенностями которого являются осознанность и произвольность, наиболее ярко проявляются индивидуальные особенности школьника, актуализируются его творческие способности. Итак, чтобы осуществить развитие школьника, необходимо деятельности и общению придать творческий характер. На наш взгляд, это и будет определять гуманизацию учебного процесса.

Гуманизация учебного процесса - это актуализация в нем человеческого фактора через усиление творческих, нравственных, социальных основ. Следовательно, это прежде всего становление субъектной позиции школьника, что и обеспечивает свободу для самосознания.

При организации эксперимента мы исходили из выявленной зоны ближайшего развития старшеклассника - лицеиста. На наш взгляд, ею является научно-исследовательская деятельность, связанная с профессиональными интересами и склонностями лицеистов. Психологи и педагоги рассматривают научно-исследовательскую деятельность как высший уровень творческой деятельности.

Научно-исследовательская деятельность - это практически беспредельное пространство самопознания и самосовершенствования, а без этого "само...", как легко понять, любые внешние педагогические влияния бессмысленны и бесперспективны.

Цель педагогического эксперимента заключалась в развитии творческих способностей лицеистов на основе углубления творческих, исследовательских основ учебно-познавательной деятельности, развития ее в учебно-профессиональную, на основе пробуждения у лицеистов ощущения своего потенциального "Я", осознания творческого познавательного потенциала, веры в свои возможности и способности, стремления к их реализации, к самосовершенствованию, развития эвристической структуры опыта, превращения творческих способностей в интегративное свойство личности. Раскрытие тайны творческого потенциала в каждом школьнике является смыслообразующей гуманистической педагогики и духовно-практической деятельности педагога. Основным результатом развития творчества школьника является формирование особой структуры опыта - эвристической структуры. В этом заключается смысл экспериментального конструирования процесса обучения на психолого-педагогическом отделении лицея.

В процессе эксперимента решались следующие задачи:

- разработка содержания образования на психолого-педагогическом отделении, организация учебно-

профессиональной деятельности лицеистов, имеющей творческий, исследовательский характер;

- организация научно-исследовательской работы лицеистов, анализ ее результатов в аспекте развития творческих способностей лицеистов;

- разработка форм профессионально-личностного общения лицеистов, направленного на расширение свободного гуманистического пространства для актуализации потенциальных возможностей "я" каждого, развития модели личностно-профессионального совершенствования.

Педагогический эксперимент заключался в разработке двух взаимосвязанных направлений в организации процесса обучения. Первое направление - организация творческой учебно-познавательной деятельности, развитие ее в научно-исследовательскую в области избранной профессии.

Второе направление - разработка форм личностно-профессионального общения лицеистов и преподавателей. Развитие учебно-познавательной деятельности в учебно-профессиональную.

Эти направления взаимосвязаны и взаимообусловлены. Объективными ориентирами в исследовательской работе выступали новообразования данного возрастного периода. Экспериментальное обучение, осуществлялось в соответствии с социальной ситуацией развития старшеклассника-лицеиста, зоной его ближайшего развития.

Содержание эксперимента на этапе раннего юношеского возраста включало в себя:

- актуализацию достигнутого в предыдущем возрастном периоде;
- развитие основных тенденций и новообразований на стоящего возрастного периода;
- упрочение достигнутого в данном возрастном периоде, дальнейшее целеполагание, обогащение и развитие с учетом новообразований следующего возрастного периода.

Развитие самосознания, обращение в свой внутренний мир определило значимость духовно-нравственного содержания учебной деятельности. Устремленность в будущее, представление о своей профессиональной деятельности, желание видеть себя уважаемым человеком общества вызвало необходимость организации процесса обучения, который бы соответствовал новым потребностям старшеклассников-лицеистов, способствовал открытию творческих способностей и их реализации. Отсюда приоритетным направлением экспериментальной работы становится усиление и углубление творческих социально-нравственных, профессиональных основ процесса обучения, развития профессионально-нравственных отношений, превращение их в механизм регуляции учебно-познавательной деятельности, развития ее в учебно-профессиональную.

И еще одно важное направление эксперимента, обусловленное изменившимся самосознанием лицеиста. В

результате углубленного самопознания, внимание к своему внутреннему миру он стал осознавать себя личностью, отличной от других, самооценкой в своем неповторимом своеобразии. Это потребовало углубление индивидуализации обучения, направленного на оптимальное развитие каждого с учетом его особенностей и способностей. Индивидуализация осуществлялась посредством расширения свободы выбора, свободы творчества, развития самосознания.

Лицейстам был представлен свободный выбор профильного обучения, возможность его изменения через год обучения, возможность заниматься научно-исследовательской деятельностью, возможность "пробы себя" в практической работе: для лицейстов психолого-педагогического отделения это активное участие в учебно-воспитательном процессе в начальной школе, в Студии детского творчества.

Основа индивидуализации обучения -- изучение индивидуальных особенностей учащихся. Прежде всего характерной для каждого мотивации, изучение работоспособности, темпа работы, изучение познавательного опыта. Поддержание высокого темпа работы в соответствии с индивидуальным темпом каждого осуществлялось путем гибкого содержания актуальной и перспективной мотивации опоры на позитивную профессиональную мотивацию, что способствовало формированию у учащихся социально значимых мотивов, выступающих существенной характеристикой учебно-профессиональной деятельности, источником ее самодвижения.

В предоставлении свободы для самосоздания мы усматривали сущность педагогического руководства.

Важным было создание условий для обогащения интеллектуального, нравственного опыта лицеистов, помощь в развитии познавательного потенциала, становления эвристического опыта, разработка педагогических ситуаций, определяющих социальную роль лицеиста в соответствии с его способностями, склонностями, интеллектуальным, нравственным опытом и темпераментом /руководители клуба, консультант по предмету, координатор научно-исследовательской работы, помощник учителя в студии Детского творчества и так далее./.

Педагогическая стратегия заключалась в

- углублении и расширении профессиональных духовно-нравственных, гностических, творческих основ учебно-познавательной деятельности;

- обогащении мотивации в результате взаимосвязи познавательных, нравственных и профессиональных мотивов, где ведущим становится профессиональный интерес;

- углублении саморегуляции и рефлексии, и на их основе развитие творческой активности;

- расширении социальных связей и отношений в результате разработки форм личностно-профессионального общения лицеистов, развития нравственно-профессиональной рефлексии;

- становлении субъектной позиции как основы профессионального самоопределения, становлении субъекта как творца самого себя.

Методическое решение целей и задач эксперимента заключалось:

- в разработке содержания обучения на психолого-педагогическом отделении Пушкинского лицея, свободном выборе предметов для изучения;
- в организации непрерывной психолого-педагогической практики, свободном выборе класса для работы;
- в целенаправленном отборе учебного материала, в содержание которого закладывались нравственные ценности, свободное участие лицеистов в этом процессе;
- в использовании системы методов, побуждающих лицеистов к творчеству, исследованию проблем;
- в реализации диалектики позиции преподавателя и лицеистов как соавторов урока;
- в организации учебно-профессиональной деятельности, существенным компонентом которой была непрерывная психолого-педагогическая практика, где происходило накопление нравственного и профессионального опыта в результате расширения связей и отношений, изменения позиции;
- в изменении характера самостоятельных работ, придания им исследовательского характера, ориентации школьников на

творчество, самостоятельность определений, оценок, выводов, поведения, развитие на этой основе эвристического опыта.

### **3.2. Содержание образования на психолого-педагогическом отделении - основа развития творческих способностей лицеистов.**

Основная цель, в соответствии с которой разрабатывалось содержание образования на психолого-педагогическом отделении, состояла в развитии и воспитании личности школьника в соответствии с его наклонностями, способностями, потенциальными возможностями.

На этой основе коллективом учителей во главе с директором лицея А.Б.Владимирской были определены ведущие принципы содержания образования в лицее.

Ведущий принцип - принцип природосообразности, т.е. соответствие содержания образования на всех его этапах и на всех уровнях его конструирования возрастным особенностям лицеиста, его потребности в самосовершенствовании, развитии личностного потенциала, готовности к жизненному, личностному и профессиональному самоопределению. Отсюда вытекает необходимость включить в содержание те компоненты, которые призваны обеспечить выполнение обучением его воспитывающей и развивающей функции, т.е. кроме традиционно предусматриваемых знаний и умений, также и



компоненты отражающие опыт творческой деятельности, опыт личностного отношения к системе ценностей в обществе, опыт профессиональной деятельности, что рассматривается в концепции содержания образования И.Я.Лернера. Мы предложили кроме того, включить в содержание образования опыт отношения к самому себе, что не представлено в концепции Лернера.

Принцип природосообразности означает, что место и функции каждого учебного предмета, его содержание определяется в первую очередь основной целью - воспитанием личности лицеистов во всем богатстве его внутреннего мира, в соответствии с его основными самоопределятельными тенденциями. Это и определяет природосообразность содержания образования на психолого-педагогическом отделении лицея. При разработке содержания образования мы руководствовались принципом культуросообразности, т.е. соответствие содержания образования уровню развития общества. Это явилось основанием для разработки стандартов образования по предметам.

На наш взгляд, дальнейшее исследование вопросов теории содержания образования предполагает усиление внимания к внутреннему миру учащихся, его потребностям. Поэтому, принимая за основу структуру содержания образования И.Я.Лернера, мы считали необходимым ее дополнением таким компонентом, как опыт самопознания и саморегуляции.

Выделение данного компонента обусловлено важнейшим принципом обучения - принципом индивидуализации.

Содержание образования на психолого-педагогическом отделении направлено на всестороннее развитие личности каждого лицеиста, на более раннее выявление профессиональных склонностей каждого и создание условий для углубленного изучения основ данной профессии.

Поставленная цель и задачи определили систему предметов для изучения на психолого-педагогическом отделении. Они были систематизированы по циклам.

Система предметов психолого-педагогического цикла: общая психология, социальная психология, возрастная психология, психолингвистика, общая педагогика, дидактика, история педагогики, методика развивающего обучения.

Система предметов филологического цикла: литература, спецкурсы.

Иностранные языки: английский, немецкий, французский, греческий, латинский, испанский, шведский.

Система предметов искусствоведческого цикла: история религии, история мировой художественной культуры. Система предметов естественно-математического цикла: биология, физиология, математика, методы математической статистики. Кроме обязательных учебных предметов, учащимся предоставляется право выбора дополнительных предметов: второго иностранного языка, одного из древних языков /латынь, греческий/, своего национального языка /при условии наличия

группы по изучению данного языка/, музыкальных занятий, занятий по изобразительному искусству, прикладному искусству.

Дифференциация содержания образования, предполагающая свободный выбор для лицеистов, создавала возможности для наиболее полного раскрытия индивидуальных возможностей каждого, утверждения своей уникальности. Лицеисты выбирали себе учебное отделение в соответствии со своими индивидуальными особенностями, склонностями. И это, на наш взгляд, наиболее оптимальный путь решения проблемы дифференциации и индивидуализации обучения. Индивидуализация при подобной организации действительно, явилась основополагающим принципом педагогического процесса в лицее.

### **3.3. Развитие творческого познавательного потенциала лицеиста в процессе совершенствования учебно-познавательной деятельности.**

Развитие творческого познавательного потенциала, становление эвристического опыта рассматривается в исследовании как основа для развития творческих способностей у лицеистов, как субъективное условие, способствующее расширению свободы школьника в учебном процессе для самосозидания.

Чтобы свободно ориентироваться в учебно-познавательной деятельности, школьникам необходимо овладеть научными знаниями, умениями самоорганизации учебной деятельности: самостоятельно ставить перед собой задачи, планировать пути их реализации, прогнозировать наиболее оптимальные и рациональные средства познания, контролировать и оценивать результаты своей работы, необходимо овладеть методами научного познания: анализом, синтезом, аналогией, абстрагированием, сравнением, уметь выдвигать гипотезы, строить их доказательства на основе научных теорий, самому создавать теории.

Основной путь решения поставленных задач мы видели в усложнении учебно-познавательной деятельности: углублении ее теоретических основ, придания ей исследовательского характера, развитие в учебно-профессиональную. Тем самым мы создавали условия для созидательного творчества лицеистов.

При этом важно, чтобы учитель конструировал ситуации, в которых школьник осознавал, что он уникальная личность, отличная от других по своим индивидуальным особенностям, ценная в своем человеческом значении. Творчество предполагает создание нового продукта: возможно, что новый путь решения задачи, другие условия, а может быть, это совершенно новые цели и задачи. И всегда это было творением, радостным и неожиданным для всех.

Творческая деятельность обеспечивает лицеистам свободу самовыражения, когда школьник стремится быть самим собой, не стесняется причудливого и неожиданного сочетания образов, понятий и значений, что является частью творчества. Творчество способствовало развитию открытости, умению сотрудничать, общаться.

Действительно, почти во всех продуктах творчества лицеистов мы отмечали избирательность, упорядоченность, попытку выявить самое существенное и наиболее полно проявить свою индивидуальность. Мы подчеркивали, что у каждого свой способ восприятия действительности, свое видение, и именно эта организованная личная избирательность /порой и подсознательная/ придавала продуктам творчества их эстетические свойства, их неповторимость. Лицеисты соотносили выполненное задание с особенностями личности и были безошибочны в определении автора сочинения, рисунка, аналогии, теста, урока.

В этом смысле нам близко определение творческого процесса, данное Карлом Р.Роджерсом: "Я понимаю под творческим процессом создания с помощью действия нового продукта, вырастающего, с одной стороны, из уникальности индивида, а с другой - обусловленного материалом, событиями, людьми и обстоятельствами жизни [ 163, 411].

Углубление творческих основ процесса обучения в лицее заключалось в изменении характера самостоятельных работ. Они стали носить исследовательский характер, ориентировали

на творчество, самостоятельность определений, оценок, выводов.

Каждый учитель в лицее имеет разработанную систему творческих самостоятельных работ. Каждый учитель разработал свою авторскую программу, которая реализует образовательный стандарт, но имеет и существенные отличительные особенности, направленные на развитие творческой личности.

При разработке содержания уроков учитывались познавательные, нравственные и профессиональные интересы лицеистов. Приведем примеры подобной работы.

На уроках философии ставились проблемы, актуальные, значимые для лицеистов: о смысле жизни, о назначении человека, об ответственности перед обществом. Лицеистам 9-го класса была предложена самостоятельная работа "Смысл жизни. Что ты вкладываешь в это понятие?" Тема предполагала прочтение дополнительной литературы, свободу собственных суждений по данной проблеме. Тема оказалась чрезвычайно актуальной. В классе одни девушки, соответственно встал вопрос "Что для женщины важнее - семья или работа?" 60% девушек отдали предпочтение семье, 37% - работе и 3% отметили необходимость для женщины и семьи и работы. Близкие проблемы рассматривались и на уроках литературы при изучении классических произведений. Роман А.С.Пушкина "Евгений Онегин" вызвал бурю эмоций, чувств, дискуссий. Проблемы любви, чести, верности волновали всех. Лицеистам была предложена самостоятельная работа "Береги честь с

молоду". Лицейисты рассуждали о чести, о карьере, о призвании и так далее.

На занятиях по педагогике интерес вызвала проблема "Человек - мера всего" /Протагор/. Анализировали разные точки зрения, мотивы, искали общее и различное во взглядах. Интересны были сочинения, написанные на эту тему. Познакомились с советами Д.Карнеги, они их очень заинтересовали. Лицейисты пришли к выводу, что только духовно богатый человек способен к большим познавательным открытиям, к творческому созиданию. Это мысли уже зрелых в социальном плане людей.

И еще одна тема волновала школьников "Кем быть?". Она была созвучна их поискам смысла жизни. Работу в этом направлении мы начали с сочинения о своем будущем, о своей мечте. Эти сочинения помогли узнать о раздумьях старшеклассников о своем будущем. Нам было важно, что школьники думали не только о том, кем быть?, но и о том, какими быть? Мечты школьников были очень благородными. И было заметно отсутствие прагматизма в сочинениях старшеклассников, они писали о желании принести пользу обществу. "А ведь иначе скучно и неинтересно будет работать".

Использование опыта лицейистов позволило сделать интересным процесс обучения, обогатить мотивацию, направить усилия школьников на усвоение способов деятельности, их усложнение, обогащение, придание им творческого характера.

Они предлагали оригинальные идеи, глубоко философские темы для дискуссий. своеобразные решения возникающих проблем.

Учебно-познавательная деятельность развивалась в творчество. На занятиях по математике было усилено внимание на приобщение лицеистов к методам научного познания: анализу, синтезу, обобщению, абстрагированию и так далее.

10 класс - это новая ступень в развитии самосознания. В 10 классе лицеистов привлекали самостоятельные работы, где они могли поделиться своими сокровенными переживаниями, богатством восприятия мира, что так ценно для старшеклассника, но это требует и оценки со стороны окружающих, значимого взрослого, уважаемого учителя. Так ли это ценно и для других, как для него самого? Мучительные вопросы ранней юности, они вставали на уроках литературы. "Мне очень нравится писать сочинения по любимившимся мне произведениям. Для меня каждое сочинение - это еще один шанс поделиться с учителем своим мировоззрением, восприятием мира, помочь учителю увидеть мир моими глазами. Пусть это и неважно для учителя, но это важно для меня".

Значит лицеистам не просто нужна оценка их мыслей, чувств, переживаний, но и видение мира их собственными глазами. А какой он, окружающий мир, если посмотреть на него их глазами, только вступающими в жизнь. Может быть, он гораздо богаче, сложнее и тоньше, многообразней и интересней. И, возможно, в этом мире мы и себя увидели совсем другими.



Творческие работы для лицеистов 10 класса - это не просто формы учебной деятельности, окрашенные и обогащенные чувствами и переживаниями порой и искусственными, как это было в 9 классе. Нет, сейчас это часть жизни, в которой "остаются частицы сердца и души".

"Все мои творческие работы очень дороги мне, потому что в них я оставляю кусочек моей души, моего восприятия мира, моего сердца".

Творческие работы, представляющие ценность и интерес для лицеистов, как выражение нравственных исканий, способствуют раскрытию внутреннего мира, обогащают чувства и эмоции, готовят к творческому восприятию окружающего мира.

Привлекали лицеистов работы, требующие оценки, глубокого анализа, выявления логики развития идеи. В этом смысле на уроке педагогики интерес вызвала статья Д.А. Николаева о педагогических воззрениях Ж.-Ж. Руссо. Обсуждалась идея замечательного педагога: "Искусство воспитательных взаимодействий: краткий век в бесконечности человеческих связей, естественная театральность и парадоксы ее амплуа".

Сложная педагогическая проблема для обсуждения. Педагогика - искусство. А в чем проявляется это искусство? И начинается рассмотрение важного аспекта - искусства воспитательных взаимодействий. Какова роль учителя в этом взаимодействии? Вывод лицеистов был поистине профессиональным: педагогическим мастерством должен

обладать учитель, духовными свойствами, чтобы "воспитательные взаимодействия" превратить в гуманную сферу для развития каждого школьника. Это обсуждение закончилось написанием сочинения по данной проблеме. Каждое сочинение - это выражение своего представления о педагогическом искусстве учителя в общении с ними, анализ своих сомнений, предположений.

В 11 классе самостоятельные работы носили исследовательский характер.

По философии рассматривались философские системы Древней Греции.

По литературе исследовались нравственные искания писателей.

По психологии и педагогике анализировались проблемы развития личности младшего школьника в процессе обучения.

Наблюдалось совершенствование способов деятельности у лицеистов - приближение их к методам научного познания. Большое значение в совершенствовании способов деятельности имели занятия психолингвистикой, уроки математики, анализ различных тестов по психологии, педагогике, составление и разработка тестов самостоятельно для исследовательской работы.

Большое значение мы придавали развитию мотивации. Само обучение на психолого-педагогическом отделении было сильным мотивирующим фактором. Это уже было приближение

к профессии, взрослой жизни, поэтому было значимо для лицеистов.

Сильным мотивом была совершенно иная система отношений, с какой они встретились в лицее. В анкетировании, проведенном на занятиях по педагогике, школьникам был задан вопрос "Чем отличается обучение в лицее?" Лицеисты отметили профессиональную исследовательскую направленность обучения и совершенно особый, творческий, духовный характер взаимоотношений между лицеистами и учителями, среди которых много преподавателей Латвийского университета. Гуманный характер взаимоотношений в лицее, дух интеллигентности, другая система отношений - это, по мнению лицеистов, основа творчества в лицее.

По совету преподавателей лицеисты создавали программу своего самообразования, самосовершенствования /см. Приложение. Анкета 14/. Обсуждали ее с преподавателями психологии, педагогами, классным руководителем. Корректировали свою программу в соответствии с достигнутыми результатами.

В 11 классе все лицеисты владели знаниями и умениями творческого характера. Необходимо было усложнить учебно-познавательную деятельность.

Экспериментальная работа позволила сделать вывод, что зоной ближайшего развития старшеклассника -лицеиста является научно-исследовательская деятельность, связанная с профессиональной направленностью, представляющая высший

уровень творческой деятельности. Это практически беспредельное пространство самопознания и самосовершенствования.

На наш взгляд, в процессе научно-исследовательской деятельности происходит не только интериоризация, присвоение лицеистами культуры /знаний, умений, отношений/ в различных ее аспектах, от языка и навыков поведения до ценностей и способов мышления, религиозных и философских концепций, опыта художественного освоения бытия. Но в процессе исследования проблемы своей будущей профессиональной деятельности лицеист создает нечто новое, научную концепцию, представляющую синтез теории и практики, проверяет ее в своей экспериментальной работе. Эти открытия вызывают положительные эмоции, развитие мотивации, что способствует созданию субъективных возможностей собственного развития. Наследование сотворенного и первичное творчество равно необходимы для развития лицеиста, но второй из этих способов является ведущим. Поэтому научно-исследовательская деятельность лицеистов, на наш взгляд, выступает необходимой составной учебно-познавательного процесса в лицее, в ее процессе происходит развитие личности школьника.

Организация профильного обучения позволила учебно-познавательную деятельность развить до уровня научно-исследовательской.

Уже в 9 классе школьники приобщались к научному исследованию. Научно-исследовательская работа была основана на интересе школьников к профессии учителя, на стремлении лицеистов осуществить себя в этой профессии. В Студии детского творчества лицеисты изучали развитие мотивации, интерес к учебной деятельности у дошкольников. Исследователь в этот период работал в качестве директора Студии и организовывал научно-исследовательскую работу лицеистов психолого-педагогического отделения в Студии. Лицеисты самостоятельно разрабатывали анкеты, тесты, программы наблюдений, обрабатывали полученные результаты. Ход исследования и результаты лицеисты записывали в дневники наблюдений. В течение года в дневнике велись повседневные записи наблюдений лицеистов за детьми. Интересными были их выводы. На его страницах многие писали следующее: "учительница, я думала, была не права, когда сразу после урока физкультуры предложила малышам рассуждать по поводу геометрических фигур, они не были мотивированы на эту деятельность, оставаясь в мыслях еще в спортивном зале, в азарте соревнований по бегу". Или "при ласковом, но настойчивом обращении дети лучше воспринимают сказанное".

В конце года было проведено семинарское занятие, на котором девятиклассники-лицеисты рассказывали о своей работе в Студии и о тех изменениях, которые они наблюдали у шестилеток на завершающем этапе работы и о тех изменениях, которые произошли в них самих. Это был тщательный анализ

развития мотивов, способов, изменения отношений между учителем и шестилетками, между шестилетками, об изменении отношений у самих лицеистов с учителями и друг с другом. "Мы просто повзрослели, стали чувствовать себя учителями, поэтому возник другой уровень отношений."

Развитие творческих способностей лицеистов мы наблюдали в процессе научно-исследовательской деятельности. В отличие от 9 класса, когда работа носила эпизодический характер, была связана в основном с изучением методов психолого-педагогических исследований /"определите, охотно или нет посещают шестилетки занятия в студии"/, в 10 классе началась систематическая исследовательская работа по психолого-педагогическим проблемам, интересующим лицеистов. В 10 классе это уже была научная работа: определяли объект, предмет, цели, задачи исследования, гипотезу. Исследовали различные научные концепции, проводили практическую работу в этой области. Учителя философии, психологии и педагогики были консультантами и руководителями работ.

В 11 классе лицеисты анализировали различные научные концепции по проблеме, старались воплотить ту идею, которая оказалась близка, в практическую педагогическую деятельность. На уроках в начальной школе мы наблюдали социальное творчество лицеистов.

В 12 классе лицеисты старались создать свою научную концепцию, не всем это удавалось, но были и настоящие

научные находки. Систематическая научно-исследовательская работа воспитывала критичность, рефлексию, понимание, что учитель - это экспериментатор, только на этом пути возможно личностно-профессиональное самосовершенствование.

Интерес к исследовательской работе становился устойчивым, у 6 лицеистов прослеживалась настоящая увлеченность наукой. Научно-исследовательская деятельность стала их ведущей деятельностью, здесь проявлялись наиболее яркие их творческие способности исследователей науки.

Расширение социальных связей мы рассматривали как условие для развития творческих способностей. Для организации совместной деятельности, расширения социальных связей были созданы научные лаборатории по проблемам педагогики и психологии. Они объединяли лицеистов всех курсов. К ним присоединились и лицеисты другого отделения. Именно там шло обсуждение рефератов лицеистов. Существовала научная лаборатория по проблемам истории педагогики, проблемам дидактики, проблемам развития личности в процессе обучения, проблемам семьи. На этих обсуждениях присутствовали студенты университета. Исследования проводились в начальной школе, Учителей начальных классов знакомили с результатами проводимой работы, консультировали лицеистов. Назовем некоторые темы исследовательских работ: "Игра как средство развития познавательного интереса у младшего школьника". "Развитие творческого воображения на уроках математики в 3-м классе",

“Развитие теоретического мышления в процессе конструирования”. “Воспитательные возможности Вальдорфской педагогики” и др.

Среди лицеистов было проведено анкетирование “Что Вас привлекает в научно-исследовательской работе?” Одних привлекала теория, это были исследователи-теоретики, других - практическая работа, это были исследователи-экспериментаторы. Но все написали, что главное то, что они теперь осознанно и целенаправленно осуществляют наблюдение и свою практическую работу в начальной школе, понимают сущность их собственного обучения и самовоспитания. “Я не понимаю, почему учитель использовал тот или иной метод”, “Почему он не вступил в полемику”; “как мало я еще знаю”; “как много уже наработано по этой проблеме”; “сколько еще не изученного” и так далее. В этой связи осознанной коррекции подвергалась программа самосовершенствования лицеистов.

В результате глубокого исследования учебно-воспитательного процесса в начальной школе лицеисты сделали важный педагогический вывод, что учителя, уделяя большое внимание проблемам развивающего обучения, разработке его содержания, ослабили внимание к воспитательным целям. Разработанное тестирование, проведенное лицеистами, выявило рост агрессивности детей. Появилась в этой связи научно обоснованная рекомендация об усилении внимания к воспитательным целям на уроке.



Заинтересованное отношение учителей к этой творческой работе лицеистов способствовало упрочению и развитию профессионального и познавательного интереса. Очень часто звучало: "Но ведь мы будущие психологи, почему не можем найти общий язык с учителем, обязательно должны", "Почему ты такая раздражительная, ведь собираешься стать учителем?"

Исследовательский профессиональный интерес становился ведущим и определял иерархию мотивов лицеистов, характер самообразования, обогащал и усиливал познавательный интерес. Лицеисты систематически покупали специальную литературу по педагогике и психологии, порой рекомендовали ее учителям. Мы вместе с лицеистами обменивались новинками литературы. "Но этого недостаточно", - считали они. Нужно всесторонне развиваться, чтобы школьникам было интересно с нами общаться. Постоянное посещение театров, концертов, выставок стало для них привычным и необходимым.

Развитие нравственности нами рассматривалось как основа становления творческого познавательного потенциала. Отношение к учебной деятельности как учебно-профессиональной определило и отношение лицеистов к учению, отношения между собой и к себе.

Укрепляется отношение к учителю как коллеге-единомышленнику. Учитель и лицеисты уже выступали не просто как соавторы урока, но как единомышленники-исследователи, создатели научной теории. Это создавало

беспредельный простор для творчества. Получаемые результаты побуждали школьников к выявлению условий совершенствования процесса обучения. Глубокое проникновение в психологические особенности личности младшего школьника на уроках психологии давала возможность понять закономерности обучения, воспитания, развивая личность. Все это позволило совершенствовать способы учебно-познавательной деятельности, придать им творческий характер. Теперь вопросы типа "каким может быть применение алюминиевой кружки?" вызвало оживление и желание придумать что-то оригинальное /"лейка", "украшение", "музыкальный инструмент" и так далее./ В начале же эксперимента 8 человек в анкете откровенно написали: "Зачем задавать такие глупые вопросы?" Теперь школьники могли использовать аналогии, ассоциации, были способны к анализу, синтезу, абстрагированию, это мы рассматривали как проявление эвристического опыта. Совершенствование способов выступало субъективными условиями для развития творческих способностей.

Школьники корректировали программу своего самообразования, самосовершенствования. Обсуждали ее с учителями психологии, педагогики. Усложняли свою программу в соответствии с достигнутыми результатами.

Для углубления самопознания и самооценки использовали сравнительный анализ. Урок, проведенный в классе, анализировал автор и еще два лицеиста. Обязательное

правило соблюдали все - сначала увидеть положительное в работе, раскрыть его для слушателей, а затем отметить недостатки и показать перспективу дальнейшей работы.

В 11 классе проводилась систематическая научно-исследовательская работа в начальной школе. Лицейисты изучали основные тенденции развития личности младшего школьника, особенности экспериментального класса, основы традиционного и развивающего обучения.

Интерес и склонности к исследовательской работе проявили лицейисты, которых мы назвали исследователями. Для них было характерно глубокое проникновение в трудность проблемы, критическое отношение к существующим концепциям, собственное видение вопроса. Среди них Васильева Илона. Работая над темой "Развитие воображения младшего школьника в процессе игры", анализирует существующие концепции игры. Это рассуждения теоретика-исследователя. Позволим себе привести фрагмент из данной работы. "На противоречиях нашей темы мы хотели бы остановиться более подробно. На настоящий момент в современной психологии и педагогике не существует удовлетворительной теории игры. Помимо этого, исследования по теории игры в основном касаются дошкольного возраста. Значение же игры в младшем школьном возрасте практически не изучается. Но несмотря на то, что в младшем школьном возрасте ведущей деятельностью становится учеба, игра /ведущая деятельность дошкольного возраста/ еще долго не

утрачивает свое значение, как уже освоенный ребенком процесс, на основе которого следует формировать навыки и умения соответствующие возрасту. Именно эта невозможность мгновенного перехода ребенка от одной ведущей деятельности к другой не учитывается в современной педагогике” Мысль, высказанная лицеисткой, думается, достойна пера умудренного педагога-исследователя.

Способности к исследовательской работе наблюдали мы и у другой лицеистки Черновой Любви. Тема ее работы “Развитие творческого воображения у младшего школьника в процессе обучения”. Она выдвинула гипотезу, что “на развитие творческого воображения гораздо более чем возраст оказывает влияние характер школьного обучения, тип программы, по которой работает учитель”. В работе проведен анализ и сравнение традиционного обучения и развивающего. “Мы проводим сравнение программ развивающего и традиционного обучения, точнее их влияния на развитие творческого воображения младших школьников. Мы предполагаем, что дети, которые учатся по программе развивающего обучения, имеют более развитое творческое воображение, чем те, что учатся по традиционной методике. На наш взгляд, это обусловлено ситуацией свободы выбора творчества.”

“Исследовательская работа, - пишет далее автор, - проводилась в 6-ти классах, из которых 1-а, 2-а, 3-а работали по традиционной программе, а 1-б, 2-б,3-б - по программе развивающего обучения”.

Дополнительно, с учениками 1-а класса, в котором проходила педагогическую практику автор работы, был проведен тест "Несуществующее животное", использован метод "Незаконченного предложения". Результат этих исследований автор изложил в своей работе .

Интересно понимание Л.Черновой результатов своего исследования. "Мы считаем, что своей работой мы создали предпосылки для более углубленного изучения данного вопроса, которому /в той форме, какой сформулирован нами/ уделено, по нашему мнению, недостаточно внимания в психологической и педагогической литературе". Вполне зрелое суждение педагога-исследователя.

В процессе своего исследования лицеисты работали над совершенствованием способов деятельности: использовали анализ, синтез, абстрагирование, разнообразные аналогии. Интерес к исследовательской работе становился устойчивым. Мы наблюдали проявление творческих способностей в организации и проведении исследования.

Таким образом, путь развития творческих способностей - это становление творческого познавательного потенциала, такой общей эвристической структуры опыта школьника, которая благоприятствует самостоятельному поиску и выделению школьником в окружающей действительности проблемных ситуаций и проблемных задач.

Эмоциональная насыщенность процесса творчества школьников вела к развитию новых мотивов деятельности, что

перестраивает мотивационно-эмоциональную сферу школьника и в конечном счете способствует формированию эвристической структуры опыта личности.

Эта структура непрерывно обогащалась и развивалась и начинала определять не только особенности деятельности /ее исследований, творческий характер/, но и отношение школьников к окружающему их миру, способы понимания и преобразования этого мира и в конечном итоге особенности сознания школьников, направленность их личности.

Теоретические и экспериментальные исследования по развитию творчества школьников позволяют выделить в качестве одного из основных аспектов педагогической работы со школьниками развитие у них творческого отношения к явлениям окружающей действительности как в плане восприятия и познания этих явлений, так и в плане их практического преобразования.

Творчество - универсальная способность, обеспечивающая успешное выполнение самых разнообразных деятельностей.

Лицеистов, которых мы назвали организаторами и практиками, в исследовательской работе привлекала ее практическая сторона деятельности. Они с удовольствием разрабатывали тесты, анкеты, организовывали их проведение для изучения возрастных возможностей младшего школьника, с интересом исследовали индивидуальные особенности школьников экспериментального класса, проводили уроки,

анализировали их, стремились совершенствовать способы учебной деятельности, включались с удовлетворением в новую систему отношений с учителем, в котором они видели заинтересованного в общении с ними человека, которого объединяет с ними общая цель и задачи. Эта новая позиция способствовала проявлению творческих способностей всех лицеистов. Желание стать учителем, психологом укрепилось в процессе исследовательской работы. Экспериментальное исследование позволило сделать вывод, что научно-исследовательская деятельность обладает неисчерпаемыми возможностями в плане развития творческого познавательного потенциала лицеистов, формирования эвристической структуры их опыта. Наблюдалось развитие способов научного познания.

Как результат экспериментальной работы, как проявление творческого познавательного потенциала выступает организация лицеистами деятельности научной лаборатории ТРИЗ и педагогической научной лаборатории. Интерес представляют поставленные лицеистами цели и задачи научного общества.

Автор программы лицеист А.Сокол. Он пишет: "Основное направление деятельности научных лабораторий - ведение научно-исследовательской работы, направленной на улучшение качества образования в Пушкинском лицее.

Традиционно эти вопросы решались лишь педагогическим коллективом. Несмотря на высокий профессиональный уровень преподавателей, это приводило к тому, что многие проблемы просто не замечались. Практически отсутствовала обратная

связь с учащимися. Сегодня ряд лицеистов вполне может принимать участие в подобной работе. Совместные усилия преподавателей и учащихся могут значительно повысить эффективность самого обучения”.

Как видим, лицеисты готовы включиться в разработку содержания образования, способны брать ответственность за совершенствование содержания образования в лицее. Считают это естественным и необходимым. Думается, что это яркое проявление творческой направленности личности лицеистов.

Экспериментальная работа позволила прийти к следующим выводам: для всех лицеистов было характерно совершенствование личностного познавательного потенциала: наблюдалась оперативность знаний /способность к переносу/, использование аналогий, устойчивый познавательный интерес; развитие самоконтроля и самооценки. У лицеистов-исследователей отмечался обобщенный, теоретический интерес, приближение способов к методам научного познания - владение анализом, синтезом, аналогией, абстрагированием. Сотрудничество в научно-исследовательской деятельности способствовало развитию их открытости. Данные выводы сделаны на основе анализа знаний учащихся учителями, работающими в классе, которым мы вновь предложили заполнить таблицу, исходя из тех же принципов, как и в начале эксперимента.

Учителя характеризовали оперативность знаний / способность к переносу, использование аналогий/



познавательный интерес, умение самоконтроля, навыки сотрудничества, личностно-профессиональное самоопределение, исходя из коэффициентов 2, 1, 0.

Данные таблицы позволили нам определить коэффициент развития творческого познавательного потенциала для каждого лицеиста. Уровень творческого познавательного потенциала стал выше у всех лицеистов /см. Приложение. Таблица 12/, об этом свидетельствуют математические расчеты, представленный график /см. Приложение. График 1, 2/.

### **3.4. Становление личностно-профессиональной модели развития лицеистов в процессе учебно-профессиональной деятельности.**

Экспериментальная работа показала недостаточность традиционного школьного обучения для развития творческих способностей старшеклассников. Необходимо было создать свободное пространство для творческой самореализации, этому способствовало расширение социальных связей, углубление творческих, профессиональных основ процесса обучения. Не случайно в Японии сразу после войны было изменено содержание образования, центром, ядром его стала профессиональная ориентация. Чудо своего экономического и общественного возрождения японцы связывают с изменением

содержания образования, созданием профильного обучения в старших классах.

Опыт работы в лицее показал, что развитие творческих способностей старшеклассников осуществляется эффективно при организации профильного обучения.

Мы считаем, что профильное обучение в старшем школьном возрасте природосообразно, так как соответствует ведущему новообразованию этого возраста - готовности к личностному и профессиональному самоопределению. Данное соответствие и является фактором, обуславливающим развитие личности старшеклассника, его творческих способностей. Профильное обучение предполагает углубленное изучение основ выбранной специальности в школе.

На наш взгляд, профильное обучение - это учебный процесс, содержание которого представляет гармоническую взаимосвязь основ выбранной специальности и общеобразовательной культуры, соответствующий ведущему новообразованию старшего школьного возраста, обладающий в силу этого развивающими возможностями.

По поводу производительного труда сейчас много противоположных теорий. Возможно, в той форме, в какой существовало обучение производительному труду в процессе обучения в 70-х годах, оно, действительно, исчерпало себя.

Опыт обучения в лицее показал, что процесс учения по профилю выбранной профессии является эффективным, так как эта, уже обогащенная деятельность, отвечает потребности

старшеклассника выбрать и реализовать свои потенциальные особенности, приблизить свое будущее, увидеть его содержание. Два выпуска в лицее - яркое подтверждение этому. Патриотизм, глубокое изучение культуры русского и латышского народов, развитие национального самосознания на основе приоритета общечеловеческих ценностей - это та основа духовности, которая культивируется в лицее.

Со второго полугодия 9-го класса в лицее начинается психолого-педагогическая практика, программа ее рассчитана на 5 лет. В 9-м классе практика проходит в Студии Детского творчества. Цель- изучение возрастных и индивидуальных особенностей шестилеток, знакомство с методикой обучения и воспитания, но главное - осознание правильности выбора профильного обучения. Два раза в неделю лицеисты посещали занятия Студии детского творчества, наблюдали за поведением детей, знакомились с работой различных учителей. Обязательным условием было ведение дневника наблюдений, где описывалась деятельность учителя, деятельность шестилеток, проводился анализ, предлагалось свое видение этого занятия. Затем наблюдения записывались в классе на семинарских занятиях, все принимали участие в обсуждении. В конце года каждый провел по два занятия в группе. Непосредственное общение с детьми, выступление в роли учителя заставили лицеистов иначе посмотреть на себя, свое будущее. Некоторые решили, что работа с детьми - не их

призвание. В конце года три девушки приняли решение перейти на другое отделение.

Почему? "На практике мы поняли, что это - не наше дело, нам неприятно работать с детьми". "Одно дело - слушать историю педагогики, совсем другое - общаться с детьми". Зато остальные проявляли творчество в работе с детьми. С увлечением отыскивали материал, сами иллюстрировали его, придумывали загадки, пословицы, кроссворды, шарады. Свой опыт работы с детьми использовали на занятиях по педагогике как подтверждение или опровержение педагогических идей. Мы наблюдали новое осознание себя, своего места в обществе. Взросление и осознанное чувство ответственности не только за себя, но и за детей сделало их взрослыми, помогло понять сущность учительской профессии, осознать ее значимость в преобразовании общества и себя. Происходило становление профессионального самоопределения. С помощью анкетирования /см. Приложение. Анкета No 14. /, мы определили, что ребята в Студии детского творчества способствует расширению и углублению знаний о ребенке, о его возрастных особенностях, позволяет овладеть методами работы с детьми определенного возраста; дает возможность разобраться в своих задатках и способностях; ориентирует на выбор профессии, определение своего призвания.

Формировалась мотивация взрослого человека.

Профессиональные беседы с учителями, совместное решение возникающих педагогических проблем естественно

формировало новые отношения лицеистов и учителей. Это были уже коллеги, заинтересованные в успехе общего дела. Эти отношения были ведущими в социальных связях лицеистов. Происходило развитие учебно-познавательной деятельности в учебно-профессиональную, интерес к профессии становился ведущим в развитии творческих способностей. Особую значимость для лицеистов приобрели профильные предметы. Об этом свидетельствует анкетирование, проведенное среди лицеистов психолого-педагогического отделения в конце года /см. Приложение. Таблица 13/.

Как свидетельствует проведенное анкетирование, школьники высоко оценили значение педагогической практики. Лицеисты писали, что они углубили свои знания возрастной психологии, овладели определенными методами работы с детьми, научились общаться с ними, понимать мотивы их поведения. Но самое главное, работа в студии помогла разобраться в себе, определить свое призвание, свое будущее. Интересно, что у лицеистов психолого-педагогического отделения сначала была направленность на профессию психолога /90% выразили желание стать психологами при поступлении, 10% - учителями/. После практики, в конце 9-го класса соотношение стало прямо противоположным /82% выразили желание стать учителями, 18% - психологами/.

Важно, что лицеисты проанализировали себя, сильные и слабые стороны своих знаний, умений, навыков с точки зрения выбранной профессии, свои психологические особенности,

способствующие или препятствующие профессиональной деятельности. Предварительно лицеисты выделили способности, необходимые для педагогической деятельности:

1. дидактические - способности преподносить ученикам материал доступно, ясно, просто и понятно, вызвать интерес к нему, возбуждать у них активную самостоятельную мысль;
2. организаторские;
3. способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся;
4. перцептивные - способность проникать в психику ученика, педагогическая наблюдательность;
5. экспрессивные - речевые, способность ясно и четко выражать мысли и чувства при помощи речи, мимики и пантомимики;
6. коммуникативные - способность установить правильные взаимоотношения со школьниками, педагогический такт, требовательность, индивидуальный подход к детям;
7. академические - способности в соответствующей области знаний, науки.
8. личностные - выдержка, настойчивость, терпение, способность самокритично оценить свою деятельность, сделать правильные выводы;
9. педагогическое воображение - способность предвидения последствий своих действий, способности проектировать личность ученика;
10. высокая степень распределения внимания.

С подобным самоанализом они выступили на семинарском занятии "Мой первый педагогический опыт". Для всех была характерна объективная положительная я-концепция, намечена перспектива в программе своего самообразования □ самовоспитания, саморазвития. Очень важно, что у лицеистов появился исключительный интерес и доверие к учителю, с которым он работал в студии. У лицеистов раскрылись разнообразные творческие способности. 10 человек могли увлечь детей и организовать их в процессе яркой занимательной беседы, 9 лицеистов были неистощимы в выдумках и играх и этим привлекали к себе детей, 6 лицеистов - могли организовать доверительные взаимоотношения с детьми на основе увлеченности совместной творческой деятельностью. Эмпатические установки имели тенденцию к переносу на отношения в собственном коллективе и на отношения с учителями. Появилась потребность в общении, формировались коммуникативные умения и навыки, сдержанность, тактичность. В классе возникла атмосфера коллективного творческого познавательного поиска и совместных раздумий. Большой интерес вызвало обсуждение книги В.Леви "Искусство быть другим". Были выделены черты "гениев общения": "плюс интерес, минус тревожность, плюс обратная связь, плюс артистизм, плюс - минус агрессивность, плюс оптимизм, минус привязанность, плюс предвидение, плюс симпатия". Это своеобразный коммуникативный идеал, который стал

ориентиром для лицеистов в их совершенствовании. Формирование учебно-профессиональной деятельности мы рассматривали как новообразование старшеклассника. Лицеисты были целенаправленны на развитие в себе личностно-профессиональных качеств, прежде всего творческих способностей, которые мы рассматриваем как профессиональные свойства человека. Умение общаться, находить общий язык с детьми лицеисты рассматривали как творческие способности, которыми должен овладеть каждый. Сформированы ли у них данные творческие способности лицеисты определяли по критериям, которые были выработаны в ходе практики:

- в какой мере удалось включить весь класс в процесс общения;
- удалось ли в течение урока поддерживать активную включенность детей в общение;
- имело ли общение на уроке личностный смысл для детей;
- удовлетворены ли дети процессом общения на уроке;
- были ли на уроке моменты, когда дети не принимали активного участия во взаимодействии; чем, на ваш взгляд, это вызвано;
- принимались ли меры, чтобы включить в общую систему общения трудных детей;
- удалось ли добиться на уроке единства делового и личностного уровней общения со школьниками.



А в процессе учебно-познавательной деятельности критерием было требование: если ты готовишься быть психологом, педагогом, умей установить личностно-деловое общение, контакт с каждым учителем и товарищем по классу, разработай пути и средства, присущие именно тебе.

Лицейсты работу над развитием творческих способностей в области общения начали с изучения своего темперамента. А затем в дневнике самосовершенствования можно было прочитать следующее: "по характеру я холерик с чертами меланхолика, я стеснительная по своей природе, испытываю беспричинную неловкость в общении с другими людьми. Чтобы преодолеть сложившийся психологический барьер, мешающий в общении, я для себя наметила следующее: чаще выступать на семинарах, уроках, диспутах при обсуждении книг, фильмов, спектаклей, уроков, каждый день обязательно поговорить о чем-либо с 4-мя своими одноклассницами и учителем по своей инициативе, обращаться с вопросом к учителю".

Итак, лицейской поставлена задача развивать в себе общительность как личностно профессиональное качество, развивать коммуникативные способности, сформулировать изначально профессиональные умения и навыки.

И мы поддерживали и направляли этот процесс, понимая, что воспитание - это духовное влияние личности на личность, в процессе которого мы приближаемся на личностном уровне к духовному уровню детей, обогащая их и себя новыми нравственными открытиями.

“Только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается и “человек в человеке” как для других, так и для себя самого [ 127, 338].

Педагогическая практика, по мнению лицеистов, способствовала самопознанию. На занятиях по педагогике и психологии создавались ситуации, способствующие развитию коммуникативных умений: “составь психологический портрет своей подруги, ее особенности и возможности”, проанализируй урок, педагогическая ситуация - ученик постоянно опаздывает, Ваши действия. Учителя отмечали, что после практики /мы это связывали с развитием творческих способностей общения/ лицеисты изменились, раскрылись новые стороны характера, появилась уверенность и свобода в отношениях, творческое самочувствие /вдохновение, настроение, желание учиться/. Каждый определил свою профессиональную модель самосовершенствования.

В конце учебного года мы наметили программу продолжения эксперимента в 10 классе. Были поставлены задачи:

- становление учебно-профессиональной деятельности;
- развитие и упрочение профессионального интереса /он выступал ведущим в системе мотивов лицеиста/;
- развитие профессионального самоопределения;
- развитие духовно-нравственных качеств;
- развитие собственной профессиональной модели развития.

В проведении эксперимента опирались на уже достигнутое: изменившееся отношение к учебной деятельности как учебно-профессиональной, изменившееся отношение к своему месту в классе /как самоценной личности/, отношение к себе /как личности, способной к овладению профессией психолога-педагога/, отношение к учителю /восприятие друг друга как близких по педагогическому мировоззрению коллег/.

Основная стратегия - расширение свободы для творчества. Пути решения проблемы: усложнение курсов по психологии, педагогике, введение новых предметов - возрастной психологии, психолингвистики, усложнения практики, усложнение курса философии.

Развитие учебно-познавательной деятельности в учебно-профессиональную определило отношение к учебной деятельности как основному способу самореализации, самосовершенствования. Чувство взрослости у старшего подростка, развиваясь, находит свое выражение в формировании личностного, профессионального самоопределения в юношеском возрасте. Постановка профессиональных целей в плане профессионального самоопределения обуславливает развитие мотивации лицеистов. Развитие и упрочение профессионального интереса выступает механизмом развития творческих способностей. Мы основываемся на идее Л.С.Выготского. Он писал: "Обучить творческому акту искусства нельзя, но это вовсе не значит, что

нельзя воспитателю содействовать его образованию и появлению. Через сознание мы проникаем в бессознательное, мы можем известным образом так организовать сознательные процессы, чтобы через них вызвать процессы бессознательные..." [ 56, 247].

В 11 классе учебно-профессиональная деятельность развивалась через изучение и анализ лицеистами существующих педагогических концепций развития младших школьников и использование этих концепций в своей практической деятельности. Принятие конкретной педагогической концепции как основы своей экспериментальной работы.

Углублялся процесс самопознания. Он приобретает объективное значение, если лицеисты имеют представление о сущности человека, общечеловеческих ценностях. Поэтому центральной проблемой занятий по философии стала проблема "человека как субъекта деятельности и отношений". По педагогике была продолжена тема "методы педагогических исследований", по психологии изучались методы самосознания. Лицеисты продолжали вести дневники наблюдений, дневники самосовершенствования. Обсуждение наблюдений формировало объективную оценку и самооценку. Замечания учителей, преподавателей психологии, педагогики побуждали лицеистов корректировать свою деятельность, отношения с окружающими.

Становление личностно-профессионального самоопределения мы наблюдали на уроках, на практике, в общении лицеистов. А как сами лицеисты оценивали свое продвижение в этом плане? Мы предложили им проанализировать особенности личностно-профессионального самоопределения /см. Приложение. Таблица 14/.

Систематизируя их ответы, мы выявили тенденцию личностно-профессионального самосовершенствования. В 10 классе появилась потребность постоянно читать психолого-педагогическую литературу, проводить психолого-педагогические исследования /в семье, в классе, в начальной школе, в ближайшем садике и т.д./. Отношения с одноклассниками, учителями стали более ровными, спокойными, адекватными. Лицеисты руководствовались не своими симпатиями, они старались себя вести как психологи-педагоги.

Все отметили, что целенаправленно готовят себя к профессии психолога-педагога, занимаются в этой связи нравственным самосовершенствованием /читают, посещают театры, выставки, изучают языки, танцуют, рисуют и т.д./.

Все отметили, что сейчас они анализируют свое поведение, при необходимости проводят его коррекцию, стараются вести себя как психологи-педагоги. Способны извиниться, если допустили промах, /а это все равно бывает/, объяснить свое поведение.

Важно для нас, что лицеисты сознательно хотят развить свои творческие способности, чтобы стать интересными, творческими людьми. "Это всегда так привлекает в другом человеке". "Я считаю, что это самое интересное в человеке". "Это сущность человека". "Это способ выразить себя", Поэтому каждый из лицеистов, исходя из своих способностей, стремится творчески выразить себя: сочиняет стихи, музыку, пишет роман, придумывает сказку, разрабатывает новый метод исследования ребенка и т.д.

"Почему ты такая раздражительная, ведь собираешься стать учителем?"

Профессиональный интерес становился ведущим и определял иерархию мотивов лицеистов, характер самообразования. Лицеисты систематически покупали специальную литературу по педагогике и психологии, порой рекомендовали ее учителям. Мы вместе с лицеистами обменивались новинками литературы.

"Но этого недостаточно", - считают они. Нужно всесторонне развиваться, чтобы школьникам было интересно с нами общаться. Постоянное посещение театров, концертов, выставок стало для них привычным и необходимым.

Отношение к учебной деятельности как учебно-профессиональной определило и отношение лицеистов к учителю, отношения между собой и к себе.

Укрепляется отношение к учителю как коллеге-единомышленнику, добросердечные отношения друг к другу, позитивное отношение к себе.

Большое значение в развитии профессионального интереса, межсубъектных отношений, отношений к себе как субъекту имела педагогическая практика. Один раз в неделю в среду лицеисты сидели на уроках учителей, изучая класс, знакомясь с методами работы учителя, затем три недели сами выступали в роли учителей 3-4 классов, проводили уроки русского языка, математики, чтения. В течение этих двух месяцев слушали лекции по методике проведения математики, русского языка. Проводили учителя начальной школы. Это был первый педагогический опыт. Были и достижения, и неудачи, и радость общения с детьми уже в роли учителя.

Приобщение к духовному миру детей, радость общения, ответственность за воспитание детей, позиция учителей, были главными причинами развития чувства взрослости и его модификации в профессиональное самоопределение. Эмоциональное состояние от своей новой роли способствовало закреплению смыслообразующих мотивов. Научно-исследовательская работа нашла свое конкретное воплощение в разработке новых методов, наглядных пособий, проблемных ситуаций, новых форм учебной деятельности. И тогда появляются новые идеи, начинает формироваться научная концепция. Стремление к познанию становится свойством личности.

"Процесс этот ... расширяет личность, обогащает ее новыми возможностями, предрасполагает к законченной реакции на явление, т.е. поведению, имеет по природе своей воспитывающее значение" [ 56, 247].

На завершающем этапе экспериментальной работы для всех лицейстов были характерны следующие особенности.

Наблюдалось развитие рефлексии, потребность и способность к рефлексивной деятельности, направленной на выделение и фиксацию в своей собственной деятельности всеобщих отношений и обобщенных структур. Школьники проявляли исследовательский подход к решению задач.

Осознавали себя субъектом учебной деятельности и личностью, достойной уважения. Стремилась к наиболее полному самовыражению, самореализации. Деятельность мотивировалась многообразием мотивов, ведущие мотивы профессионального самоопределения.

Имели определенные представления о своем будущем, связанные с призванием, целенаправленно готовили себя к интересующей профессии, организуя условия его собственного развития как субъекта деятельности и совершенствования себя как личности. Проявляли способность к творческому мышлению.

Для лицейстов была характерна оригинальность, быстрота и самостоятельность использования знаний в незнакомых ситуациях, способность переноса знаний, стремление к расширению и углублению знаний, использование знаний как



способов деятельности. Особенно это было характерно для лицеистов-исследователей.

Лицеисты-исследователи отличались разработкой перспективных целей, оригинальных планов, реализовывали их с достижением высокоэффективных результатов. 5 лицеистов участвовало в олимпиаде научно-ученических работ, получили дипломы и призовые места. Их курсовые работы имели научную и практическую ценность. Учителя начальной школы использовали полученные результаты в работе с детьми и родителями. Это способствовало развитию познавательного и профессионального интереса.

На завершающем этапе экспериментальной работы мы наблюдали их активное участие в совместной деятельности, они активно сотрудничали в группе, готовы оказать помощь, с желанием включались в работу по организации деятельности, осознавали значимость общих целей в развитии себя как личности.

Лицеисты - организаторы отличались ярко выраженными коммуникативными творческими способностями. Проявляли инициативу, оригинальность в организации сотрудничества в классе и в начальной школе, определяли характер сотрудничества.

Это "гении общения". Активно участвовали в создании и поддержании гуманистических отношений в группе на основе общности интересов, которые они и создавали. Участники

смотров, концертов, спектаклей. Деятельность направлена на развитие группы и себя как личности.

На завершающем этапе работы мы наблюдали увлеченное отношение к исследовательской деятельности на основе сформированных знаний, умений, способов деятельности. Интерес к математике повысился, хотя свое предпочтение они отдавали предметам, формирующим отношения к людям - психологии, педагогике, литературе.

Лицейсты-профессионалы по своим особым свойствам были близки к "организаторам", но им не доставало легкости и оригинальности в общении. Они были целенаправлен на развитие профессиональных свойств учителя. "Прирожденные учителя", - так о них отзывались учителя начальной школы. Но они совершенствовали свою природу, стремились овладеть разнообразными умениями, необходимыми в деятельности учителя, развивали себя, участвуя в разнообразных деятельности. В конце 11 класса они уже вполне могли заменить заболевшего учителя в начальной школе. Проявляли творчество в проведении уроков, в организации общения с детьми и одноклассниками.

На завершающем этапе экспериментальной работы мы видели их интерес к исследовательской работе на основе сформированных знаний, умений, способов деятельности и общения, стремление к организации деятельности в классе. Предпочтение отдавали профильным предметам.

Таким образом, творческие способности раскрывались в каждом, развивались, подчеркивая одаренность каждого лицеиста.

Творческие способности высвечивали потенциальные возможности каждого, богатство и своеобразие его способов и отношений. Творческие способности лицеистами рассматривались как способ выражения собственного опыта и духовности.

Формирующий этап исследования позволил прийти к выводу, что развитие творческих способностей школьников и гуманизация процесса обучения - взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы. Гуманизация процесса обучения обусловлена целенаправленной его организацией, в основе которой постоянное обогащение учебно-познавательной деятельности, развитие ее в исследовательскую, учебно-профессиональную, возвышение потребностей, развитие познавательного интереса, эвристического опыта лицеистов. Взаимосвязь этих объективных и субъективных условий расширяет свободное пространство для творчества. Превращает процесс обучения в свободную, творческую сферу, оптимальную для самореализации, самоутверждения, самоопределения его участников, развития творческого познавательного потенциала, на этой основе развития творческих способностей школьников.

## Заключение.

Исследование проблемы развития творческих способностей школьников в процессе обучения обусловлено важностью ее решения для практики воспитания активной творческой личности, ибо исследуемая проблема непосредственно связана с целым комплексом важнейших социальных проблем: выбором профессии в соответствии со склонностями и с способностями, совершенствованием отношений между людьми, развитием их коммуникативных способностей, направленных на сотрудничество, взаимопонимание. Вне связи со способностями сложно понять сам процесс развития личности.

Исследование проблемы развития творческих способностей школьника основывалось на выявленных в педагогике общих закономерностях развития личности ребенка в процессе обучения - принципе природосообразности /Я.А.Коменский/ и культуросообразности /А.Дистервег/, согласно которым обучение и воспитание должно соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям ребенка, процесс обучения должен быть направлен на помощь ребенку в раскрытии своих способностей. В результате синтеза этих свойств вокруг ведущей доминанты специальной одаренности образуется интегративное свойство одаренности.

Исследование осуществлялось в русле идей гуманистической педагогики. Гуманистическая педагогика

каждого школьника рассматривает как индивидуальность, уникальность, определяемую своеобразным сочетанием способностей. И задача обучения состоит в том, чтобы помочь школьнику реализовать свои способности, развить их, укрепить веру и доверие к своим способностям.

Исследованием выявлено, что творческие способности - это интегративное свойство личности, способствующее проявлению ее одаренности как индивидуальности, уникальности. Творческие способности школьника - это индивидуальные возможности его самореализации в формах творческого созидания на основе учебно-познавательной деятельности, способ самовыражения.

Исследование подвело к выводу, что творческие способности - это общая способность, определяющая потенциально личностные возможности школьника быть субъектом в саморегуляции своей жизнедеятельности.

Модель творческих способностей мы представляем как систему взаимосвязи направленности личности и саморегуляции на различных условиях взаимодействия с выясненным миром. Творческие способности рассматривались в исследовании как стабильное и динамичное системное личностное образование. При этом процессуально-динамическая структура творческих способностей школьника адекватна структуре процесса саморегуляции целостного акта учебно-познавательной деятельности, представляющей

целостный акт поведения личности и определяет особенности, качество этого процесса.

Исследованием выявлено, что развитие творческих способностей осуществляется посредством циклов, причем каждый последующий цикл - это более сложно структурированная система, более высокого уровня. Таким образом, развитие творческих способностей - это многоуровневый процесс, в котором происходит интеграция способностей личности с другими психологическими образованиями, творческие способности в этом процессе выступают доминантой, определяя его особенности.

В исследовании рассматривается одаренность в русле педагогических концепций как личностный потенциал школьника, совокупность его индивидуальных особенностей, определяющих его своеобразие.

В исследовании были определены основные направления в разработке проблем одаренности:

- одаренность представляет взаимосвязь природных и социальных измерений личности;

- за каждым ребенком признается право быть индивидуальностью со своим уникальным опытом и знаниями, ценностными ориентациями, способностями и потребностями;

- одаренность - это своеобразие индивидуального базиса, на основе которого человек формирует свои способности, и центр, вокруг которого интегрируются творческие способности личности.

Исследованиями определено, что в школьном возрасте творческие способности развиваются на основе становления творческого познавательного потенциала.

Исследование осуществлялось на основе общей теории деятельности. Изучение проблем деятельности позволило прийти к выводу, что основой развития творческих способностей школьников является творческая учебно-познавательная деятельность, так как, во-первых, творческая деятельность природосообразна, ибо отвечает интересам и потребностям школьника в самореализации, в самоопределении, в этом смысле она является свободной.

Во-вторых, опосредствуя связи личности с окружающей средой и обществом, деятельность представляет открытую систему для различных внешних влияний, поэтому она обладает поистине неограниченными возможностями для развития, которые заключены в развитии творческой сущности человеческой деятельности и человеческой субъективности.

Творческая познавательная деятельность расширяет возможности школьника в развитии творческих способностей.

Данные констатирующего исследования свидетельствовали о том, что развитие личности в современной школе осуществляется недостаточно. Главная причина заключалась в предметной направленности деятельности учителя, когда развитие личности ученика не рассматривалось как цель учебной деятельности.

Поэтому характерно исключение школьников из оценочной деятельности, преобладание фронтальных форм организации, ограничивающих обучение, отсутствие диалектики позиции учителя и учащихся в деятельности, слабое развитие у учащихся рефлексивных умений.

В результате анализа данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, были выявлены следующие основные противоречия в развитии творческих способностей старшеклассников:

- противоречие между потребностью старшеклассника в самореализации, желанием выявить и обнародовать свою индивидуальность и единообразием процесса обучения, отсутствием творчества, свободы выбора;
- противоречие между стремлением к самостоятельности, творчеству и отсутствием достаточной свободы в процессе обучения, регламентация деятельности и поведения;
- противоречие между потребностью в самопознании и отсутствием общения в процессе обучения, диалога, в котором формируется опыт взаимного познания и эмпатийных установок;
- противоречие между потребностью в самоопределении, готовности к жизненному и профессиональному выбору и отсутствием свободы выбора, профессиональной направленности процесса обучения, социального творчества.

Проведенный в ходе исследования анализ теоретических основ и школьной практики позволил определить условия эффективного развития творческих способностей старших



школьников. Это педагогически целенаправленная организация процесса обучения на основе творческой учебно-познавательной деятельности, обеспечивающей свободу самовыражения, развитие ее в исследовательскую, учебно-профессиональную деятельность.

Второе условие - становление творческого познавательного потенциала у старшего школьника, расширяющего субъективные возможности для развития творческих способностей в процессе обучения.

Стратегия экспериментального обучения по развитию творческих способностей заключалась в расширении свободы лицейцев, что способствовало раскрытию, реализации и развитию творческого познавательного потенциала.

Было определено два способа /представляющих в конкретных случаях и два этапа/ расширения свободы участников учебного процесса в лицее.

Свобода как возможность выбора. В этом случае субъекту предоставляется право выбирать средства, формулировать задачи, определять условия деятельности. Возможность выбора открывает путь творческого самовыражения, развития высоких уровней активности. Все это свидетельствует о его приближении к свободной деятельности.

Следующий этап: свобода как творчество, самосозидание. Здесь уже не просто возможность выбора из предлагаемого извне, как на уровне свободы выбора, а формирование собственно деятельности, ее целей, способов, условий своего

развития. В результате такого созидания деятельность воспринимается как свободная, в ней ярко проявляются индивидуальные особенности субъекта. Творческая деятельность, в которой школьник исходит из своих потребностей, является понятием свободной деятельности. Поэтому именно в ней предоставляются широкие возможности для развития индивидуальности, творческих способностей.

Экспериментальная организация процесса обучения заключалась в создании объективных и субъективных условий, способствующих расширению свободы школьника.

Объективными условиями выступали:

- расширение и углубление творческих, нравственных, профессиональных основ учебного процесса;
- развитие личностно-профессиональных отношений.

Субъективными условиями являлись:

- развитие творческого познавательного потенциала;
- определение личностно-профессиональной модели развития;
- развитие позитивной я-концепции;
- развитие познавательного профессионального интереса.

Совокупность этих условий привела к формированию творческой учебно-познавательной деятельности, развитию в исследовательскую, учебно-профессиональную, становлению в

ее процессе творческого познавательного потенциала, профессионального самоопределения, что способствовало развитию творческих способностей у старших школьников.

## Библиография.

1. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. - М.: Наука, 1973. - 288с.
2. Абульханова - Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М.: Наука, 1980. - 334с.
3. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. - М.: Наука, 1981. с. 19 - 44.
4. Абульханова -Славская К.А. Диалектика человеческой жизни. - М.: Мысль, 1977. - 224с.
5. Абульханова - Славская К.А. К проблеме социальной обусловленности психического // Вопр. философии. - 1970. - №7. с.10 - 15.
6. Абульханова - Славская К.А. О путях построения психологии личности // Псих. журн. - 1983. - Т.4 - №1 с. 14 - 29.
7. Абульханова - Славская К.А. Категория деятельности в советской психологии // Псих. журн. - 1980. - Т.1 - №4 с. 11- 28.

8. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Под ред. Г.И.Щукиной, - М.: Просвещение, 1984. - 176с.
9. Алексеев В.А. Самосознание и мотивация деятельности детей на рубеже подросткового возраста // Проблемы мотивации общественно-полезной деятельности школьников. - М., 1984. с.103 - 107.
10. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: Экспериментально-педагогическое исследование. - М.: Педагогика, 1984. - 296с.
11. Ананьев Б.Г. Осмысление возрастной психологии // Вопросы психологии. - 1957. - №5. с.156 - 169.
12. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды. В 2-х т. - Т. II - М.: Педагогика, 1980. с.128 - 276.
13. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. - 338с.
14. Ананьев Б.Г. Очерки психологии. - М.: 1945.

15. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань, 1988. с.17.
16. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы. - М.: Наука, 1980. - 197с.
17. Анохин П.К. Теория отражения и современная наука о мозге. - М.: Знание, 1970. - 46с.
18. Анциферова Л.И. К психологии личности, как развивающейся системы // Психология формирования развития личности. - М.: Наука, 1981. с.3 - 19.
19. Анциферова Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Псих. журн. - 1981. - Т.2. - №2. с. 8 - 18.
20. Аристова Л.П. Активность учения школьника. - М.: Просвещение, 1968. - 139с.
21. Артемьева Т.И. Методологический аспект проблемы способностей. - М.: Наука, 1977. - 184с.

22. Артемьева Т.И. Психология способностей и всестороннее развитие личности //Принципы развития в психологии /Под ред. Л.И.Анцыферова. - М.: Наука, 1978.
23. Артемьева Т.И. Проблема способностей: Личностный аспект//Псих. журн - 1984. - №3. с.46-55.
24. Асеев В.Г. Мотивация поведения и информация личности. - М.: Мысль, 1976. - 157с.
25. Асмолов А.Г. и др. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности//Вопр. психологии. - 1979. - №4. с. 35-45.
26. Батищев Г.С. Деятельностная сущность человека как философский принцип // Проблемы человека в современной философии. - М.: Политиздат, 1969. с.8 - 29.
27. Бахтин М. Проблемы поэтики Ф.М.Достоевского. - М., 1963. - 340с.
28. Беляев Д.К. Современная наука и проблемы исследования человека// Вопр. философии, 1981. - №3 с.3 - 16.

29. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. - М.: Медицина, 1966. - 349с.
30. Битинас В.П. Структура процесса воспитания /Методологический аспект/. - Каунас: Швиеса, 1984. - 190с.
31. Блонский П.П. Избранные психологические произведения. - М.: Просвещение, 1964. - 543с.
32. Богоявленская Д.Б. Методологические и методические проблемы исследования целеполагания// Психологические исследования интеллектуальной деятельности /Под ред. О.К.Тихомирова. - М.: МГУ, 1979. с.95 - 101.
33. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. - Ростов, 1983. - 173с.
34. Бодалев А.А. Об учебных способностях подростка // Проблемы способностей. - М.: Педагогика, 1962. с.91-105.
35. Бодалев А.А. Личность в общении: Избранные труды. - М.: Педагогика, 1983. - 272с.



36. Бодалев А.А. Психология о личности. - М.: Изд-во МГУ, 1988. - 188с.
37. Бодалев А.А. О направлениях и задачах научной разработки проблемы способностей// Проблемы способностей в советской психологии. - М., 1984. с.5 - 18.
38. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968. - 435с.
39. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе //Вопр. психологии. - 1978. - №4. с.23 - 25.
40. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка: Изучение мотивации детей и подростков. - М.: Педагогика, 1972. с.7 - 45.
41. Брунер Дж. Психология познания. - М.: Прогресс, 1977. - 412с.
42. Брушлинский А.В. О природных предпосылках психологического развития человека. - М.: Знание, 1977. - 64с.

43. Брушлинский А.В., Волкова М.И. О взаимосвязях процессуального /динамического/ и личностного /мотивационного/ аспекте мышления // Психологические исследования познавательных процессов и личности. - М.: Наука, 1983. с.84 - 96.
44. Ведин Ю.П, Познание и знание. - Рига: Зинатне, 1983. - 309с.
45. Венгер Л.А. Педагогика способностей. - М.: Знание, 1973 - 95с.
46. Вилькев Д.В. Применение гипотезы в познавательной деятельности школьников при проблемном обучении. - Казань: Казан. пед. ин-т, 1974. - 67с.
47. Вилюнас В.К. Теория деятельности и проблема мотивации//А.Н.Леонтьев и современная психология. - М.: Изд-во МГУ, 1983. с.191 - 200.
48. Возрастные возможности усвоения знаний / Под ред. Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова. - М.: Просвещение, 1966. - 441с.
49. Вопросы психологии способностей / Под ред. В.А.Крутецкого. - М.: Изд-во МГУ, 1973. - 216с.

50. Вопросы активизации познавательной деятельности учащихся: Сб. статей под ред. Кувшинова Н.И. - Омск, 1974, - 192с.
51. Выготский Л.С. Проблема одаренности и индивидуальные цели воспитания. // Педагогическая психология/Под ред. В.В.Давыдова. - М.: Педагогика, 1991. с345 - 349.
52. Выготский Л.С. Биологический и социальный факторы воспитания//Педагогическая психология. Под ред. В.В.Давыдова. - М., Педагогика, 1991. с.81 - 93.
53. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения // Педагогическая психология/ Под ред. В.В.Давыдова. - М.: Педагогика, 1991. с.374 - 450.
54. Выготский Л.С. Мышление и речь// Собр. соч.: В 6-ти т. Т.2. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1982. с.6 - 361.
55. Выготский Л.С. Проблема возрастной периодизации детского развития// Вопр. психологии. - 1972. - No2. с.11 - 18.
56. Выготский Л.С. Психология искусства. - М.: Педагогика, 1987. - 322с.

57. Гаврилова Т.А. Новые исследования особенностей подросткового и юношеского возраста// Вопр. психологии, 1984. - №1 с. 152 - 157.
58. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий// Исследование мышления в совместной психологии. - М.: Наука, 1966. с236 - 277.
59. Галвиньш Я.В. Применение математических методов в педагогических исследованиях. - Рига: ЛГУ, 1973. - 32с.
60. Гильбух Ю.З. Понятие зоны ближайшего развития и его роль в решении актуальных задач педагогической психологии //Вопросы психологии, 1987 - №3. с. 33 - 41.
61. Гинецинский В.И. Индивидуальность как предмет педагогической антропологии // Сов. педагогика, 1991. - №9. с.46 - 49.
62. Годфруа Ж. Что такое психология?: В 2-х т. Т.1: Пер. с франц. - М.: Мир, 1992. - 496с.

63. Голубева Э.А. Некоторые направления и перспективы исследования природных основ индивидуальных различий // Вопр. психологии, 1983. - №3. с.16 - 28.
64. Голубева Э.А. Комплексное исследование способностей //Вопросы психологии, 1986. - №5. с.18 - 30.
65. Голубева Э.А. Ориентировочный рефлекс в структуре природных предпосылок общих способностей //Проблемы психологии личности. - М.: Наука, 1982. с.213 - 223.
66. Голубева Э.А. Индивидуальные особенности памяти человека. - М.: Наука, 1980. - 150с.
67. Голубева Э.А. Некоторые проблемы экспериментального изучения природных предпосылок общих способностей//Вопр. психологии, 1980. - №4. с.23 - 37.
68. Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию. - М.: Просвещение, 1983. - 144.
69. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. - М.: Наука, 1970. - 271с.

70. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. -М.: Педагогика, 1972. - 423с.
71. Давыдов В.В. Содержание и структура учебной деятельности школьников// Формирование учебной деятельности школьников /Под ред. В.В.Давыдова, И.Ломпшера, А.К.Марковой. - М.: Педагогика, 1982. с.10 - 21.
72. Дайри Н.Г. Главное усвоить на уроке. - М.: Знание, 1984. - 43с.
73. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М.Н.Скаткина. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 1982. - 319с.
74. Диалектика и теория творчества. -М.: Изд-во МГУ, 1987. - 198с.
75. Дональдсон М. Мыслительная деятельность детей: пер. с англ./Под ред. В.И.Лубовского. - М.: Педагогика, 1985. - 192с.
76. Донцов И.А. Самовоспитание личности. - М.: Политиздат, 1984. - 285с.

77. Джидарьян И.А. Психология общения и развитие личности// Психология формирования и развития личности. - М.: Наука, 1981. с.127 - 159.
78. Драгунова Г.В. Психические особенности подростка// Возрастная и педагогическая психология/ Под ред. А.В.Петровского. - М.: Педагогика, 1973. с.130 - 161.
79. Дубровина И.В. Формирование личности в переходный период /от подросткового к юношескому возрасту///Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. - М.: Педагогика, 1982. с. 7 - 26,
80. Дубинин Н.П. Что такое человек? - М.: Наука, 1983. - 230с.
81. Жарова Л.В. Руководство самостоятельной учебно-познавательной деятельностью учащихся // Сов. педагогика. - 1984. - №2. с.42 - 46.
82. Занков Л.В. Дидактика и жизнь М.: Просвещение, 1968. - 173с.

83. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. - М.: Педагогика, 1982. - 160с.
84. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности// Принцип развития в психологии. - М.: Педагогика, 1987. с.243 - 267.
85. Захарова А.В. Развитие контроля и оценки в процессе формирования учебной деятельности// Формирование учебной деятельности школьников. - М.: Педагогика, 1982. с.107 - 114.
86. Зверев И.Д. Формирование системы знаний в процессе обучения и воспитания. Межпредметные и внутрипредметные связи - важный фактор осуществления воспитания и обучения.//Сов. педагогика. - 1983. №2. с.71 - 84.
87. Зорина Л.Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. - М.: Педагогика, 1978. - 128с.
88. Избранные педагогические сочинения. - М.: Просвещение, 1956. - 200с.



89. Ильин В.С. Проблема воспитания потребности в знаниях у школьников. - Ростов-на-Дону, 1971. - 143с.
90. Кабанова - Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. -М.: Просвещение, 1968. - 268с.
91. Коган М.С. Человеческая деятельность : /Опыт системного анализа/. - М.: Политиздат, 1974. - 328с.
- 92, Коган М.С. Мир общения. - М.: Политиздат, 1988. - 315с.
93. Калмыкова З.И. Проблемы диагностики умственного развития учащихся /Под ред. З.И.Калмыковой. - М.: Педагогика, 1975.
94. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. - М.; Просвещение, 1987. - 190с.
95. Карлгрен, Франс Воспитание к свободе /пер. с нем. - М.: Московский центр Вальдорфской педагогики, 1993 - 272с.

96. Кветной М.С. человеческая деятельность: сущность, структура, типы /социологический аспект/ - Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1974. - 223с.
97. Кирсанов А.А. Индивидуальный подход к учащимся в обучении. - Казань: Таткнигиздат, 1966. - 95с.
98. Киреенко В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности. - М.: Педагогика, 1959.
99. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения: Пер. с нем. - М.: Педагогика, 1987. - 176с.
100. Клинберг Л. Проблемы теории обучения / Пер. с нем. - М.: Педагогика, 1984. - 256с.
101. Ковалев А.Г. Психология личности. - М.: Просвещение, 1970. - 391с.
102. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. - М.: Политиздат, 1984. - 130.
103. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г Педагогическое наследие. - М.; Педагогика, 1998. - 416с.

104. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. - М.: Педагогика, 1984. - 335с.
105. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1989. - 255с.
106. Конникова Т.Е. О нравственном воспитании школьника. - Л.: ЛГПИ, 1968. - 305с.
107. Коротов В.М. Воспитывающее обучение. - М.: Просвещение 1980. - 191с.
108. Коротяев В.И. Учение - процесс творческий. - М.: Просвещение, 1980 - 120с.
109. Костюк Г.С. Развитие и воспитание // Общие основы педагогики/ Под ред. Ф.Ф.Королева. - М.: Просвещение, 1967. - 391с.
110. Котов. В.В. Организация на уроках коллективной деятельности учащихся. - Рязань, 1977. - 84с.
111. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. - М., 1968. - 431с.

112. Крутецкий В.А. Психология, - М.: Педагогика, 1980. - 236с.

113. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. - Л., 1961. - 98с.

114. Кузьмина Н.В. Одаренность педагогов как фактор развития способностей учащихся // Проблемы способностей в советской психологии. - М.: Наука, 1984. с.101 - 106.

115. Кузьмина Н.В. Уровни педагогических способностей и проблемы социальной перцепции// Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. - Краснодар, 1976 с.251. - 283.

116. Кухарчук А.М., Ценциппер А.Б. Профессиональное самоопределение учащихся. - Минск, 1976.

117. Лейтес Н.С. Об умственной одаренности. - М.: 1960. - 215с.

118. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. - М., 1971. - 278с.

119. Лейтес Н.С. Проблема соотношения возрастного и индивидуального в способностях школьника//Вопр. психологии, 1985. - №1. с.9 - 18.
120. Лейтес Н.С. Ранние проявления одаренности // Вопр, психологии, 1988. - №4. с.98 - 107.
121. Лисина М.И. Общение и психическое развитие // Проблемы способностей в советской психологии. - М., 1984. с.25 -33.
122. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975. - 304с.
123. Леонтьев Д.А. Личность: человек в мире и мир в человеке// Вопросы психологии. - 1989. - №3. с.11 - 22.
124. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. - М.: Знание, 1980. - 96с.
125. Лийметс Х.Й. Как воспитывает процесс обучения? - М.: Знание, 1982. - 96с.
126. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. - М.: Прогресс, 1970. - 683с.

127. Липкина А.И. Самооценка школьника. - М.: Знание, 1976. - 64с.
128. Личностный потенциал работника: проблемы формирования и развития. М.: Наука, 1987. - 230с.
129. Лихачев Б.Г. Воспитательные аспекты обучения: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. - М.: Просвещение, 1982. - 192с.
130. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984. - 409с.
131. Лоренц К. Развитие ребенка: пер. с англ. - М.: Прогресс, 1968. - 150с.
132. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. - М.: Наука, 1974. - 172.
133. Максимова В.Н. Межпредметные связи в учебно - воспитательном процессе современной школы. - М.: Просвещение, 1987. - 157с.

134. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1983. - 96с.
135. Матюшкин А.М. Психологические основы диагностики и развития творческих способностей в обучении // Проблемы способностей в советской психологии. - М.: Наука, 1984. с.18 - 24.
136. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М.: 1972. - 208с.
138. Матюшкин А.М., Сиск Д.А. Одаренные и талантливые дети// Вопр. психологии, 1988. - №4. с.88 - 98.
139. Махмутов М.И. Современный урок: Вопр. теории. - М.: Педагогика, 1981. - 191с.
140. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. - М.: Педагогика, 1975. - 367с.
141. Менчинская Н.А. Психологические основы развивающего обучения и новые программы// Сов. педагогика, 1968. - №6.

142. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. - М., 1986.
143. Мерлин В.С. Очерк теории темперамента. - М.: Просвещение, 1964. - 302с.
144. Мид М. Культура и мир детства: пер. с англ. - М.: Прогресс, 1988. - 429с.
145. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. - М.: Педагогика, 1991. - 152с.
146. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. - М.: Педагогика, 1984. - 112с.
147. Мясищев В.Н., Ковалев А.Г. Психологические особенности человека. - Т.2. Способности. - Л., 1960. - 304с.
148. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. - М.: Наука, 1976. - 336с.
149. Нильсон О.А. Теория и практика самостоятельной работы учащихся. - Таллин, 1976. - 280с.



150. Одаренные дети: Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1991. - 376с.
151. Общая психология /Под ред. В.В.Богословского, А.Г.Ковалева, А.А.Степанова и др. - М.: Просвещение, 1981.
152. Огородников И.Т. Повышение самостоятельности и творческой активности учащихся на уроках по основам наук в школе. - М.: Педагогика, 1967. - 319с.
153. Оконь В. Основы проблемного обучения. - М.: Просвещение, 1968. - 208с.
154. Опыт компьютерной педагогической диагностики творческих способностей. Казань: Каз. У., 1989. - 141с.
155. Павлов И.П. Избранные произведения. - М.: АПН, 1949. - 638с.
156. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. М.: Просвещение, 1979. - 144с.
157. Петровский А.В. Дерзайте! Вы талантливы! Психология о каждом из нас. - М.: Российский откр. ун-тет., 1992. - 332с.

158. Пономарев Я.А. Психология творчества. - М.: Наука, 1976. - 303с.
159. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. - М.: Педагогика, 1980. - 240с.
160. Платонов К.К. Проблемы способностей. - М.: Наука, 1972. - 312с.
161. Половникова Н.А. Система воспитания познавательных сил школьника. - Казань, КГПИ, 1976. - 101с.
162. Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. - М.: Педагогика, 1975. - 182с.
163. Роджерс Карл Р. Взгляд на психотерапию, становление человека. - М.: Прогресс, Универс, 1994. - 480с.
164. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946. - 704с.
165. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1973. - 424с.

166. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории// Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1973. с.220 - 236.
167. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. - М.: Наука, 1979. - 352с.
168. Русалов В.М. О природе темперамента и его места в структуре индивидуальных свойств человека// Вопр. психологии 1985. - No 1, с. 19 - 33.
169. Русалов В.М. Теоретические проблемы построения специальной теории индивидуальности человека//Психол. журн., 1986. - No4. с. 23 - 35.
170. Саймон Б. Общество и образование: Пер. с англ. /Под ред. В.Я. Пилиповского. - М.: Прогресс, 1989. - 200с.
171. Скалкова Я. От теории к практике обучения в средней общеобразовательной школе: Пер. с чеш. - М.: Педагогика, 1983. - 88с.
172. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. - М.: Педагогика, 1984. - 95с.

173. Смирнова А.А. Проблемы психологии памяти. - М.: Просвещение, 1966. - 422с.
174. Стрингер С., Дейч Г. Левый мозг, правый мозг. - М.: Мир, 1983. - 256с.
175. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения.: Пер. с англ. под ред. Н.Ф.Талызиной. - М.: Педагогика, 1984. - 472с.
176. Сухомлинский В.А. Развитие индивидуальных способностей и склонностей учащихся. Избр. произведения. - Киев: Радянська школа, Т.:, 1980.
177. Тарасов Г.С. Формирование "психологической общности" и "уникальности" личности в процессе воспитания // Психология формирования и развития личности. - М.: Наука, 1981. с235 - 257.
178. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. - М., 1961. - 536с.
179. Теплов Б.М. Способность и одаренность // Проблемы индивидуальных различий. - М., 1961. с.9 - 38.

180. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х томах, Т.1. - М.: Педагогика, 1985. - 328с., Т.2. - 360с.
181. Теплов Б.М. Исследование свойств нервной системы как путь к изучению индивидуально-психологических различий//Психологическая наука в СССР. Т.2. - М.: Наука, 1960. с.3 - 46.
182. Терехин М.Н. Связь теории и практики в процессе обучения школьников. - М.: Педагогика, 1982. - 12с.
183. Тихомиров О.К. Психология мышления. - М.: Изд-во МГУ, 1984. - 270с.
184. Унт И. Концепция индивидуализации обучения в дидактических экспериментах и в школьной практике// Актуальные проблемы индивидуализации обучения. - Тарту, 1970. - 70с.
185. Ухтомский А.А. Доминанта. - М.: Наука, 1966. - 273с.
186. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии//Избр. пед. соч.: В 2-х т. - М.: Педагогика, 1974. - Т.1. с. 229 - 547.

187. Формирование учебной деятельности школьника /Под ред. В.В.Давыдова, И.Ломпшера. - М.: Педагогика, 1982. - 216с.
188. Философский энциклопедический словарь. - М.: Сов. энциклопедия, 1983. - 840с.
189. Флэйк - Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Развитие ребенка и его отношений с окружающими: пер. с англ. - М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1993. - 511с.
190. Фромм Э. Человек для себя /Пер. с англ. - Минск: Коллегиум, 1992. - 248с.
191. Хелус З. Понимаете ли вы ученика? / Пер. с нем. - М.: Просвещение, 1987. - 159с.
192. Хрестоматия по зарубежной педагогике. - М.: Педагогика 1975. - 520с.
193. Чеснокова И.И. О психологических основах самовоспитания // Психология формирования и развития личности. - М.: Наука, 1981 с.223 - 235.

194. Чехлова З.Ф. Формирование личности школьника в процессе обучения. - Рига. ЛУ, 1992. - 125с.
195. Чудновский В.Э. О возрастном подходе к проблеме формирования личности школьника. /Вопросы психологии. 1976. - №4. с.41 - 54.
196. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. - М.: Педагогика, 1982. - 208с.
197. Шаталов В.Ф. Педагогическая проза. - М.: Педагогика, 1980. - 85с.
198. Шадриков В.Д. О содержании понятия "способности и одаренности"//Психологический журнал, 1983. - №5. с.3 - 10.
199. Шадриков В.Д. О структуре познавательных способностей//Психолог. журн., 1985. с.38 - 46.
200. Шадриков В.Д. К проблеме развития способностей//Проблемы способностей в советской психологии. - М.: АПН, 1984. с. 33 - 44.

201. Шпона А.П., Масло И.И. Педагогический процесс школы. - Рига: Педобщество, 1991. - 62с.
202. Штайнер Р. Теософия. - М.: Изд-во Ной, 1990. - 157с.
203. Штольц Х., Рудольф Р. Как воспитывать нравственное поведение?; Книга для учителя /пер. с нем. - М.: Просвещение, 1986 - 80с.
204. Шубинский В.С. Педагогика творчества учащихся. - М.: Знание, 1988. - 80с.
205. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества. - М.: Высш. Школа, 1989 - 143с.
206. Шумилин Е.А. Психологические особенности личности старшеклассника. - М.: Педагогика, 1997. - 152с.
207. Щукина Г.И. Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. - М.: Просвещение, 1979. - 160с.
208. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. - М.: Педагогика, 1988. - 208с.



209. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте//Вопр. психологии. 1971. - No 4.
210. Ausubel, D.P. Theory and problems of child development. New York, 1985, 650p.
211. Bloom, B.S. Developing talent in young people. New York: Ballenting Books, 1985.
212. Bloom, B.S. The rôle of gifts and markers in the development of talent. Exceptional Children, 1982, 510 - 522.
213. Fromm, E. The creative attitude. In H.Anderson /Ed./, Creativity and its cultivation. New York: Harper and Row, 1959.
214. Karnes, M. Small wonder: Level II. Circke Pines MN: American Guidance Service, 1981.
215. Karnes, M., Shwedel, A. The young gifted/talented child: Progress at the University of Illinois. The Elementary School Journal, 1982, 82, 195 - 213.
216. Maslow, A.H. Motivation and personality. New York: Harper and Row, 1954, 405p.

217. Renzulli, J.S. The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted talented. *Gifted Child Quarterly*, 1976, 20, 303 - 326.
218. Torrance E. Thinking creatively in action and movement /Research ed./. Bensenville JL: Scholastic Testing Service, 1980.
219. Wallach, M. Tests Tell us little about talent. *American Scientist*, 1976, 64, 57.
220. Wallace, Kogan. Modes of thinking in young children: A study of the creative intelligence distinction in young children. New York. Holt, Rinehart and Winston, 1959.
221. White J. The Aims of Education Restated. L., 1987, p.18.

## Приложение

### ТАБЛИЦА 1.

#### Использование методов обучения на различных уроках в школе.

9 класс 29 ср. шк.	Беседа	Упражнения	Демонстрация	Самостоят. работа
История	89%	-	3%	8%
Биология	82%	-	12%	6%
Литература	68%	8%	13%	11%
Русский яз.	23%	67%	-	10%

9 класс 42 ср. шк.	Беседа	Упражнения	Демонстрация	Самостоят. работа
История	90%	-	4%	6%
Биология	80%	-	16%	4%
Литература	71%	5%	14%	10%
Русский яз.	18%	70%	-	12%

ТАБЛИЦА 2.

## Характер умений школьников.

29 ср. шк.	Кол-во уч-ся	Репродукт. умения	Конструкт. умения	Творческ. умения
5	36	20	15	1
6	32	19	13	-
7	30	24	6	-
8	28	21	7	-
9	30	23	6	1
10	25	21	4	-
11	25	20	5	-
	206	148	56	2
		72%	27%	1%

**АНКЕТА 3.****“Что тебя привлекает в лицее?”**

1. Возможность развивать себя как личность.
2. Перспектива стать образованным человеком.
3. Возможность подготовки к учебе в ВУЗе.
4. Перспектива получить интересующую меня профессию.
5. Углубленное изучение предметов.
6. Общение с друзьями.
7. Отношение преподавателей к учащимся.
8. Приближение к науке.

**АНКЕТА 4.****Что Вас привлекает в преподавателях лицей?**

- знание материала, научность;
- уровень профессионального мастерства;
- умение общаться с учащимися;
- умение доступно объяснить;
- яркие примеры;
- умение организовать индивидуальную, групповую работу.

**Оценка личностных качеств преподавателей:**

- 1/ ум;
- 2/ общительность;
- 3/ корректность;
- 4/ обаятельность;
- 5/ эмоциональность;
- 6/ мягкость;
- 7/ требовательность;
- 8/ чувство юмора;
- 9/ умение прийти на помощь;
- 10/ ярко выраженная индивидуальность.

**АНКЕТА 5.****Интересы школьников.****Как Вы проводите свободное время?**

- читаю развлекательную литературу - 82 ответа;
- читаю классическую литературу - 72;
- посещаю филармонию, театры, концертные залы, музеи - 64;
- посещаю дискотеку - 55;
- посещаю церковь - 35;
- общаюсь с друзьями - 28;
- занимаюсь спортом - 18;
- занимаюсь рукоделием: вяжу, шью. вышиваю и т.д. - 17;
- занимаюсь /слушаю/ музыкой - 16;
- посещаю кружки, секции, студии - 12;
- совершаю прогулки, хожу в гости, на экскурсии - 10;
- посещаю библиотеку - 8;
- смотрю кинофильмы, видеофильмы, телевизор - 8;
- занимаюсь хозяйством, домашними делами - 7;
- общаюсь с интересными людьми - 5;
- читаю газеты, журналы - 5;
- занимаюсь с животными - 5;
- работаю на даче - 3.

**АНКЕТА 6.**

**Позиция субъекта в учебном процессе:  
направленность деятельности, ориентации и предпочтения.**

- участие в дискуссиях, обсуждениях, диспутах - 88 ответов;
- работа над докладами, рефератами, цитатами, планом, написание творческих работ - 33;
- исследование проблемы по предметам - 31;
- участие в проведении урока совместно с преподавателем - 24;
- выступления с научными докладами - 17;
- участие в научных конференциях - 11;
- получение информации на лекциях, из книг и учебников - 4;
- самостоятельная учеба дома или в библиотеке - 3.



**АНКЕТА 7.****Как совершенствовать себя?**

Ставите ли Вы этот вопрос перед собой?

“да” “нет”

Каковы, на Ваш взгляд, пути самосовершенствования?

- как можно больше читать
- общаться с интересными, умными, образованными людьми, прислушиваться к их мнению;
- самостоятельное накопление знаний, жизненного опыта /самопознание, самовоспитание, самообразование/;
- углубленное изучение предметов, самостоятельное осмысление полученных знаний;
- всестороннее духовное и физическое развитие;
- воспитание силы воли, борьба со своими недостатками;
- расширение кругозора, путешествия, экскурсии;
- регулярные занятия физической культурой и спортом;
- духовное обогащение через религию;
- общение с одноклассниками, друзьями, сверстниками.

**АНКЕТА 8.****Педагогическая диагностика творческих способностей школьников.**Сведения о Вас.

1. Вы - юноша

- девушка

2. Сколько Вам лет?

3. В каком классе учитесь?

4. В какой школе?

5. Состав Вашей семьи.

6. С кем Вы живете?

7. Образование родителей: а/ начальное; б/ среднее; в/ среднее специальное; г/ незаконченное среднее; д/ кандидат наук; е/ доктор; ж/ профессор.

8. Творческие достижения родителей /это может быть профессиональная деятельность или хобби, например, садоводство, кулинария и т.д./

1 матери

Очень высокие 1 2 3 4 5 очень низкие

2 отца

Очень высокие 1 2 3 4 5 очень низкие

9. Творческие достижения значимых для Вас людей.

1. брата или сестры

Очень высокие 1 2 3 4 5 очень низкие

2. друга или подруги

Очень высокие 1 2 3 4 5 очень низкие

9-а. Что Вы можете сказать о своем здоровье?

1. К сожалению, я часто болею, имею хронические болезни.

2. Периодически я чем-либо болею.

3. Иногда я болею, но в основном ОРЗ, гриппом.

4. Я почти не болею.

5. Я уже не помню, когда болел последний раз.

9-б. Что Вы можете сказать о своих занятиях физкультурой?

1. Физкультурой я почти не занимаюсь.
2. Физкультурой я занимаюсь крайне редко.
3. Хотя и нерегулярно, но физкультурой я занимаюсь.
4. Почти регулярно я занимаюсь в секции.
5. Несколько лет я занимаюсь в секции и имею

определенные достижения.

9-в. Что Вы можете сказать о своих социально-бытовых условиях, насколько они благоприятны для учебы, для развития творческих способностей и других качеств? /Каковы квартирные условия, способствует ли обстановка дома занятиям учебной, творческой, спортивной деятельностью?/

Очень неблагоприятные 1 2 3 4 5 очень  
 благоприятные

9-г. Дома Вы чувствуете себя:

1. Защищенным
2. Любимым
3. Нелюбимым
4. Брошенным

Поговорим о Ваших отношениях с учителями...

Вы общаетесь на уроке с учителями, которые...

10. Общаются с Вами как равный с равным

да 1 2 3 4 5 нет

11. Стремятся, чтобы Вы стали соавтором урока

да 1 2 3 4 5 нет

12. Используют Ваш опыт на уроке

да 1 2 3 4 5 нет

13. Позволяют выбрать учебный материал

да 1 2 3 4 5 нет

14. Стремятся, чтобы Вы овладели научными материалами, методами познания, побуждают к анализу, синтезу, абстрагированию

да 1 2 3 4 5 нет

15. Поощряют Ваше творчество в любой форме

да 1 2 3 4 5 нет

16. Используют на уроке интересную дополнительную информацию

да 1 2 3 4 5 нет

17. Стараются поддержать ученика, когда он отвечает

да 1 2 3 4 5 нет

18. Объясняют так интересно и логично, что дома можно только повторить материал

да 1 2 3 4 5 нет

19. Побуждают к исследовательской работе

да 1 2 3 4 5 нет

20. Часто хвалят школьников

да 1 2 3 4 5 нет

21. Доверяют школьникам

да 1 2 3 4 5 нет

22. Учитывают способности школьников

да 1 2 3 4 5 нет

23. Часто кричат на школьников

да 1 2 3 4 5 нет

24. Нетребовательные

да 1 2 3 4 5 нет

25. Бывают предвзятыми

да 1 2 3 4 5 нет

26. Анализируют твой ответ

да 1 2 3 4 5 нет

27. Намечают перспективы твоего личностного развития

да 1 2 3 4 5 нет

А каковы Ваши отношения с одноклассниками

28. Темы Ваших разговоров:

1. О любви
2. Об учебе
3. Об искусстве
4. О будущей профессии
5. О других в классе

29. Испытываете ли Вы потребность перенять что-либо хорошее у своих товарищей, друзей?

да 1 2 3 4 5 нет

30. Как часто Вы оказываете помощь одноклассникам?

да 1 2 3 4 5 нет

31. Как часто Ваши одноклассники обращаются к Вам за помощью?

да 1 2 3 4 5 нет

32. Часто ли у Вас возникают конфликты с одноклассниками

1-2	очень часто	3-4	часто	5-6
	когда как			
6-7	не часто	8-9	нет	



33. Стремитесь ли Вы избегать конфликтных ситуаций или Вы умышленно идете на конфликт, чтобы доказать свою правоту?

1-2 чаще всего иду на конфликт и не думаю о последствиях;

3-4 считаю, что добрая ссора лучше, чем невыясненные отношения;

5 когда как;

6-7 стремлюсь избежать конфликта;

8-9 мне почти всегда удается избежать конфликта, либо корректно его разрешить в свою пользу.

34. Как Вы считаете, легче учиться, если достигается простота и гармония человеческих отношений в классе?

да 1 2 3 4 5 нет

35. Испытываете ли Вы радость и удовлетворение от совместной работы с одноклассниками?

да 1 2 3 4 5 нет

Ваша учебно-познавательная деятельность,  
поразмышляйте о ней.

36. Что Вы можете сказать об уровне развития своих творческих способностей по отношению к их развитию у Ваших одноклассников?

низкий 1 2 3 4 5 высокий

37. Как часто Вы недооцениваете или, наоборот, переоцениваете свои способности?

очень часто 1 2 3 4 5 очень редко

38. Способны ли Вы организовать и мобилизовать себя в случае временной неудачи?

нет 1 2 3 4 5 да

39. Как часто Вы, приступая к работе, легко начинаете новое дело или для этого нужно время на "раскачку"?

очень редко 1 2 3 4 5 очень часто

40. Как часто Вы тщательно анализируете причины своих ошибок, неудач на уроках?

очень редко 1 2 3 4 5 очень часто

41. Как часто Вы допускаете в решении задач ошибки по невнимательности?

очень редко 1 2 3 4 5 очень часто

42. Легко ли Вам подкорректировать свои деятельность, перестроить ее с учетом изменения обстоятельств?

нет 1 2 3 4 5 да

43. Вам сделали справедливое замечание. Легко ли Вы перестраиваете свою деятельность с учетом этого замечания?

1 2 3 4 5

44. Способны ли Вы длительно, напряженно работать?

Нет

Да /в каком случае?/

45. Считают ли Вас педагоги прилежным учеником?

да 1 2 3 4 5 нет

46. Считаете ли Вы себя способным учеником?

да 1 2 3 4 5 нет

да /в какой области?/

47. Считаете ли Вы себя творческой личностью?

да 1 2 3 4 5 нет

48. Стремитесь ли Вы к общению с педагогом или человеком, опыт творческой деятельности которого хотелось бы Вам изучить, перенять?

нет 1 2 3 4 5 да

Каким педагогом?

49. Как часто Вы испытываете стремление решить задачу "красивым способом" или как часто Вы замечаете, что порученное дело Вы стремитесь сделать не только в срок, но правильно и красиво?

очень редко 1 2 3 4 5 очень часто

50. Какой темп деятельности для Вас является наиболее характерным?

очень быстрый 1 2 3 4 5 очень медленный

51. Что Вы предпочитаете на уроке?

1. Работать с учебником
2. Работать у доски
3. Писать сочинения
4. Самостоятельно разрабатывать проблему
5. Исследовать связи в изучаемом материале, видеть развитие науки.

52. Считают ли Вас одноклассники человеком оперативным?

нет 1 2 3 4 5 да

53. Сколько времени без перерыва Вы способны сосредоточенно и направленно работать?

- 1 - 30мин
- 2 - 1 час
- 3 - 2 часа
- 4 - 3 часа
- 5 - 4 часа и более.

54. Как Вы оцениваете свою работоспособность в решении особо сложных творческих задач, по сравнению со своими товарищами по учебе?

очень низко 1 2 3 4 5 очень высоко

55. Какое задание Вы выберете, если это связано с оценкой:

- 1 - простое
- 2 - сложное
- 3 - интересное, но сложное
- 4 - уже знакомое
- 5 - знакомое, но с элементами нового

56. Как Вы относитесь к нововведениям в обучении:

- 1 - думаю, что они необходимы
- 2 - скорее необходимы
- 3 - скорее нет
- 4 - нет

57. Как Вы оцениваете уровень своей оперативной памяти?

очень низкий 1 2 3 4 5 очень высокий

58. Как Вы оцениваете уровень своей сообразительности в решении творческих задач?

очень низкий 1 2 3 4 5 очень высокий

59. Как часто Вы задумываетесь над своими достоинствами и недостатками?

очень редко 1 2 3 4 5 очень часто

60. Как часто при написании рефератов, докладов, в решении творческих задач применяете принцип системности /определение последовательности связей в учебном материале, выделение главного, причинно-следственных связей/

очень редко 1 2 3 4 5 очень часто

61. Как часто Вы ищете ответ на заинтересовавший Вас вопрос в справочнике, энциклопедии или другой дополнительной литературе?

очень редко 1 2 3 4 5 очень часто

62. Часто ли Вы занимаетесь в библиотеке?

очень редко 1 2 3 4 5 очень часто

63. Как часто на уроках Вы задаете вопросы учителю?

очень редко 1 2 3 4 5 очень часто

64. Изучением какого предмета Вы увлечены?

65. Как часто Вы испытываете чувство увлечения, эмоциональный подъем при подготовке доклада, сообщения, при решении творческих задач?

очень редко 1 2 3 4 5 очень часто

66. Характерно ли для Вас стремление к каким-либо творческим достижениям в последний год?

нет 1 2 3 4 5 да

67. К каким результатам Вы стремитесь, посещая научный клуб или участвуя в научно-исследовательской работе?

1. Я только планирую записаться в ближайшее время.

2. Я готовлю сообщения.

3. Я стремлюсь, чтобы моя работа была отмечена на уровне класса.

4. Рассчитываю, что моя работа будет отмечена на районной олимпиаде.

5. Рассчитываю, что моя работа будет отмечена на уровне школы.

68. Как часто Вы испытываете желание быть первым в каком-либо деле?

очень редко 1 2 3 4 5 очень часто

69. Как часто Вы испытываете стремление к лидерству в процессе занятий в научном кружке клубе?

очень редко 1 2 3 4 5 очень часто



69-а. На уроке Вам поручили подготовить доклад, но вам встретились трудности с подборкой литературы, рекомендованной преподавателем, или какие-то личные дела мешают вам сделать это. Как Вы поступите в данной ситуации?

1. Подготовлю доклад в следующий раз.
2. Объясню преподавателю и одноклассникам, что не нашел рекомендованную литературу.
3. Проконсультируюсь дополнительно с друзьями и знакомыми.
4. Скорее всего буду искать литературу сам.
5. Сделаю, что обещал, во что бы то ни стало.

69-б. Стремитесь ли Вы к тому, чтобы в перспективе заняться научно-исследовательской работой или какой-либо другой творческой деятельностью?

нет 1 2 3 4 5 да

Поговорим об оценке учебно-познавательной деятельности.

Оцени свои знания, умения, навыки по отдельным предметам.  
Соответствуют ли Ваши оценки оценкам учителя?

70. По родному языку

да 1 2 3 4 5 нет

71. По иностранному языку

да 1 2 3 4 5 нет

72. По математике

да 1 2 3 4 5 нет

73. По химии

да 1 2 3 4 5 нет

74. По физике

да 1 2 3 4 5 нет

75. По биологии

да 1 2 3 4 5 нет

76. По истории

да 1 2 3 4 5 нет

77. По искусству

да 1 2 3 4 5 нет

78. По географии

да 1 2 3 4 5 нет

79. По латышскому языку

да 1 2 3 4 5 нет

80. По музыке

да 1 2 3 4 5 нет

81. Нравится Вам участвовать в оценке ответов одноклассников?

да 1 2 3 4 5 нет

82. Просит ли Вас учитель оценить ответ одноклассника?

да 1 2 3 4 5 нет

83. Что больше устраивает Вас: когда Вас оценивает

1. учитель
2. одноклассник

84. Вырабатываются ли у Вас критерии объективной оценки, когда Вы участвуете в оценочном процессе вместе с учителем?

да 1 2 3 4 5 нет

85. Кто объективнее оценивает:

1. учитель
2. одноклассник
3. оба объективны

86. Можете ли Вы объективно оценить одноклассника, если у Вас не сложились с ним отношения?

да 1 2 3 4 5 нет

87. Характерно ли для Вас стремление во что бы то ни стало получить высокую оценку?

нет 1 2 3 4 5 да

88. Переживаете ли Вы, если получаете оценку ниже той, которую Вы заслуживаете?

нет 1 2 3 4 5 да

89. Как ты готовишься к урокам на следующий день?

1. Учю сначала трудные предметы
2. Учю сначала легкие предметы
3. Учю сначала интересные предметы
4. Учю сначала предметы, по которым должны спросить
5. У меня есть программа приготовления уроков.

90. Как Вы учитесь:

1. хорошо
2. плохо
3. посредственно

91. Можете ли Вы учиться лучше?

да 1 2 3 4 5 нет

92. Объясните причины Ваших успехов в обучении:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

93. Объясните причины Ваших неудач в обучении:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

Зависят ли Ваши учебные результаты от того, насколько ...

94. Образованный человек оценен, признан в обществе

да 1 2 3 4 5 нет

95. Образование оказывает влияние на зарплату человека

да 1 2 3 4 5 нет

96. Правильно выбрано профильное образование

да 1 2 3 4 5 нет

97. Учителя интересно объясняют на уроке.

да 1 2 3 4 5 нет

98. Учителя повышают Ваш престиж среди одноклассников.

да 1 2 3 4 5 нет

99. Родители радуются Вашим результатам?

да 1 2 3 4 5 нет

100. Учитель спрашивает только то, что объяснил и есть в учебнике.

да 1 2 3 4 5 нет

101. В классе достаточное время можно подумать над вопросом.

да 1 2 3 4 5 нет

102. Можешь сам /сама/ выбирать учебные предметы?

да 1 2 3 4 5 нет

103. Можно ли было вместо школы учиться самостоятельно / библиотеке/?

да 1 2 3 4 5 нет

104. Можно получить вознаграждение за хорошую учебу /путешествие, подарок, деньги/?

да 1 2 3 4 5 нет

105. Вы умеете учиться.

да 1 2 3 4 5 нет

106. Учитель поддерживает тебя?

да 1 2 3 4 5 нет

107. Подруга /друг/ поддерживает тебя?

да 1 2 3 4 5 нет

108. Воспитана работоспособность.

да 1 2 3 4 5 нет

109. Можешь сконцентрировать внимание.

да 1 2 3 4 5 нет

110. Интересен учебный предмет.

да 1 2 3 4 5 нет

111. Можешь быстро включиться в работу.

да 1 2 3 4 5 нет

112. Каким может быть применение алюминиевой кружки?

1. \_\_\_\_\_

6. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

7. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

8. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

9. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

10. \_\_\_\_\_



113. Дайте определение того, что такое авторучка.

114. Назовите главные проблемы, которые чаще всего приходится решать ученику:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

115. Дайте краткое описание того, что Вы вкладываете в понятие "творчество".

116. А что такое "счастье"?

117. Докажите, что новое - это часто хорошо забытое старое.

118. Обоснуйте, почему Вы выбрали эту профессию.

119. Назовите как можно больше качеств творческой личности, сгруппируйте их по каким-нибудь признакам.

120. Предложите все возможные способы, приемы самовоспитания творческих способностей личности.

121. Какие бы Вы предложили использовать аналогии, если бы Вам пришлось изобретать велосипед?

122. Назовите все возможные ассоциации, которые у Вас связаны со словом "ансамбль".

122-а. Какие противоречия, проблемы Вы видите в самовоспитании?

122-б. Какие противоречия, проблемы Вы видите в воспитании творческих способностей?

Поговорим теперь о Вашей будущей профессии.

123. Вы избрали профильное обучение, исходя

1. из Ваших способностей
2. по совету родителей
3. по совету друзей
4. был меньше конкурс
5. в силу престижности профессии

124. Какие качества Вы находите у себя, соответствующие выбранной Вами профессии?

125. Что Вы делаете, чтобы стать хорошим специалистом?

126. Есть ли у Вас программа самовоспитания, самообразования?

да 1 2 3 4 5 нет

127. Практика по Вашей специальности изменила ли Ваши представления о профессии, укрепились ли в желании получить ее?

да 1 2 3 4 5 нет

128. В чем Вы разочаровались? /после практики/

129. Нужно ли творчество в Вашей профессии?

да 1 2 3 4 5 нет

130. Характерно ли для Вас развивать, воспитывать в себе какие-либо творческие качества, свойственные героям из художественной литературы, понравившегося Вам киногероя.?

нет 1 2 3 4 5 да

Чего Вы хотели бы добиться в жизни?

131. Быть хорошим специалистом

да 1 2 3 4 5 нет

132. Стать известным

да 1 2 3 4 5 нет

133. Иметь хорошую семью

да 1 2 3 4 5 нет

134. Быть богатым

да 1 2 3 4 5 нет

135. Создать что-то нужное, полезное обществу.

да 1 2 3 4 5 нет

136. Иметь возможность путешествовать.

да 1 2 3 4 5 нет

137. Остаться честным и справедливым в любых обстоятельствах. да 1 2 3 4 5 нет

138. Быть свободным и независимым.

да 1 2 3 4 5 нет

139. Помогать другим людям.

да 1 2 3 4 5 нет

140. Иметь интересную работу.

да 1 2 3 4 5 нет

141. Быть материально обеспеченным.

да 1 2 3 4 5 нет

142. Иметь много друзей.

да 1 2 3 4 5 нет

143. Жить беззаботно и весело.

да 1 2 3 4 5 нет

144. Радовать своих родителей.

да 1 2 3 4 5 нет

145. Быть уважаемым человеком.

да 1 2 3 4 5 нет

146. Иметь связи.

да 1 2 3 4 5 нет

147. Стать образованным человеком.

да 1 2 3 4 5 нет

148. Модно одеваться.

да 1 2 3 4 5 нет

149. Иметь роскошный дом.

да 1 2 3 4 5 нет

150. Внести свой вклад в развитие культуры народа.

да 1 2 3 4 5 нет

151. Активно участвовать в общественной жизни.

да 1 2 3 4 5 нет

152. Быть активным политическим деятелем.

да 1 2 3 4 5 нет

153. Стать президентом.

да 1 2 3 4 5 нет

154. Чтобы этого добиться, что Вы намерены делать после окончания средней школы?

1. Еще не решил/а/
2. Поступить в ВУЗ
3. Поступить в техникум
4. Пойти работать
5. Поступить в профтехучилище.

Интересуют ли Вас следующие проблемы?

155. Отношения с противоположным полом.

да 1 2 3 4 5 нет

156. Внешний вид /одежда/.

да 1 2 3 4 5 нет

157. Здоровье.

да 1 2 3 4 5 нет

158. Ваше будущее.

да 1 2 3 4 5 нет

159. Отношения с родителями.

да 1 2 3 4 5 нет

160. Недостаток личных денег.

да 1 2 3 4 5 нет

161. О положении своего народа.

да 1 2 3 4 5 нет

162. О проблемах Латвии.

да 1 2 3 4 5 нет

163. О проблемах в мире.

да 1 2 3 4 5 нет

164. Как поступите Вы в случае возможности выбрать место постоянного жительства?

1. Страны Запада.
2. Россия.
3. Латвия.
4. Другие места.



Перейдем к проблемам Вашего свободного времени.

На что обычно Вы тратите свое свободное время после школы?

165. На выполнение домашних заданий.

да 1 2 3 4 5 нет

166. На просмотр телепередач, видеофильмов.

да 1 2 3 4 5 нет

167. На чтение газет, журналов.

да 1 2 3 4 5 нет

168. На чтение книг.

да 1 2 3 4 5 нет

169. На занятия в библиотеке.

да 1 2 3 4 5 нет

170. На общение с друзьями.

да 1 2 3 4 5 нет

171. На помощь родителям.

да 1 2 3 4 5 нет

172. На слушание музыки.

да 1 2 3 4 5 нет

173. На занятия спортом.

да 1 2 3 4 5 нет

174. На шитье, рукоделие.

да 1 2 3 4 5 нет

175. Курсы, музыкальная школа.

да 1 2 3 4 5 нет

176. На встречи со своей девушкой /парнем/.

да 1 2 3 4 5 нет

177. На какую-то работу, за которую можно получить деньги.

да 1 2 3 4 5 нет

А теперь - что Вам нравится.

178. Ходить в филармонию на концерты классической музыки.

да 1 2 3 4 5 нет

179. Ходить на эстрадные концерты.

да 1 2 3 4 5 нет

180. Посещать дискотеки.

да 1 2 3 4 5 нет

181. Просто гулять по городу.

да 1 2 3 4 5 нет

182. Ходить в походы, быть на природе.

да 1 2 3 4 5 нет

183. Ходить в музеи, на выставки.

да 1 2 3 4 5 нет

184. Ходить в театр.

да 1 2 3 4 5 нет

185. Быть с друзьями.

да 1 2 3 4 5 нет

186. Быть у родителей.

да 1 2 3 4 5 нет

187. Заниматься спортом.

да 1 2 3 4 5 нет

188. Ходить в библиотеку.

да 1 2 3 4 5 нет

189. Ходить по магазинам.

да 1 2 3 4 5 нет

190. Ходить в кино.

да 1 2 3 4 5 нет

191. Изучать языки.

да 1 2 3 4 5 нет

192. Заниматься домашним хозяйством.

да 1 2 3 4 5 нет

193. Готовить пищу /торты, пироги и т.д./

да 1 2 3 4 5 нет

194. Заниматься шитьем, рукоделием.

да 1 2 3 4 5 нет

195. Сочинять стихи, писать рассказы.

да 1 2 3 4 5 нет

196. Мечтать, размышлять.

да 1 2 3 4 5 нет

197. Ухаживать за животными.

да 1 2 3 4 5 нет

198. Заниматься хозяйством в саду.

да 1 2 3 4 5 нет

199. Играть на компьютере.

да 1 2 3 4 5 нет

200. Играть на каком-либо музыкальном инструменте.

да 1 2 3 4 5 нет

201. Фотографировать, снимать фильмы.

да 1 2 3 4 5 нет

202. Писать картины, лепить.

да 1 2 3 4 5 нет

203. Конструировать, ремонтировать.

да 1 2 3 4 5 нет

204. Какая область деятельности Вас больше всего интересует?

1. Нет такой.

2. Есть. Какая?

Какое значение имеет для Вас...

205. Спорт.

очень важное 1 2 3 4 5 мало важное

206. Учеба.

очень важное 1 2 3 4 5 мало важное

207. Музыка.

очень важное 1 2 3 4 5 мало важное

208. Театр.

очень важное 1 2 3 4 5 мало важное

209. Кино.

очень важное 1 2 3 4 5 мало важное

210. Радио.

очень важное 1 2 3 4 5 мало важное

211. Телевидение.

очень важное 1 2 3 4 5 мало важное

212. Книги, литература.

очень важное 1 2 3 4 5 мало важное

213. Образование.

очень важное 1 2 3 4 5 мало важное

214. Политика.

очень важное 1 2 3 4 5 мало важное

215. Вера /религия/

очень важное 1 2 3 4 5 мало важное

216. Искусство.

очень важное 1 2 3 4 5 мало важное

217. Друзья.

очень важное 1 2 3 4 5 мало важное

218. Родной дом.

очень важное 1 2 3 4 5 мало важное

219. Одежда.

очень важное 1 2 3 4 5 мало важное

220. Деньги.

очень важное 1 2 3 4 5 мало важное

221. Кто является для Вас примером? /Выбрать только один ответ/.

1. Спортсмен.
2. Кинозвезда.
3. Эстрадный исполнитель.
4. Ученый.
5. Священник.
6. Отец и мать.
7. Дедушка или бабушка.
8. Друг, подруга
9. Учитель.
10. Кто-нибудь другой, а именно ....
11. У Вас нет примера.



225. Относите ли Вы себя к числу людей, у которых есть идеалы?

да 1 2 3 4 5 нет

226. Курите ли Вы?

1. Нет.

2. Да. Как часто?

227. Употребляете ли алкогольные напитки?

1. Нет.

2. Да. Как часто?

Благодарим Вас за участие в исследовательской работе.

ТАБЛИЦА 9.

Личные особенности школьника с различными уровнями интеллекта и творческих способностей /по Wallach, Kogan/

		ИНТЕЛЛЕКТ	
		Высокий	Низкий
Т В О Р Ч Е С К И Е	в ы с о к и е	Вера в свои возможности.	Постоянный конфликт между собственными представлениями о мире и школьными требованиями. Недостаточная вера в себя и недостаточное самоуважение. Боязнь оценки со стороны окружающих.
		Хороший самоконтроль.	
С П С О Б Н О С Т И	н и з к и е	Хорошая социальная интеграция.	Хорошая /по крайней мере по внешним признакам/ адаптация и удовлетворенность жизнью. Недостаточный интеллект компенсируется социальной общительностью или некоторой пассивностью.
		Высокая способность к концентрации внимания и большой интерес ко всему новому.	
С П С О Б Н О С Т И	н и з к и е	Энергия направлена на достижение успеха в учебе.	Хорошая /по крайней мере по внешним признакам/ адаптация и удовлетворенность жизнью. Недостаточный интеллект компенсируется социальной общительностью или некоторой пассивностью.
		Неудачи воспринимаются как катастрофа.	
С П С О Б Н О С Т И	н и з к и е	Боязнь риска и высказывания своего мнения.	Хорошая /по крайней мере по внешним признакам/ адаптация и удовлетворенность жизнью. Недостаточный интеллект компенсируется социальной общительностью или некоторой пассивностью.
		Пониженная общительность.	
С П С О Б Н О С Т И	н и з к и е	Боязнь самооценки.	Хорошая /по крайней мере по внешним признакам/ адаптация и удовлетворенность жизнью. Недостаточный интеллект компенсируется социальной общительностью или некоторой пассивностью.

**ТАБЛИЦА 10.**

**Критерии развития творческого познавательного потенциала, показатели развития творческих способностей старшеклассников - лицейстов.**

Показатели	Низкая степень сформированности ТПП	Средняя степень сформированности ТПП	Высокая степень сформированности ТПП	Самая высокая степень сформированности ТПП
<p><b>1. Знания.</b></p> <p>1. Широта и глубина знаний</p>	Неполные знания учебного материала	Знание учебного материала	Широта знаний, почерпнутых из многочисленных источников (учебных предметов, книг, журналов, газет).	Широта и глубина знаний, почерпнутых из многочисленных источников (учебных предметов, книг, журналов, газет), способны к аналогии, выявлению причинно-следственных связей, созданию собственных теорий.
2. Оперативность знаний	Использование знаний по известному образцу в знакомой ситуации	Свободное использование знаний в несколько измененной ситуации	Соотносит условия с требованиями задачи, самостоятельно использует знания в незнакомой ситуации, стремится к расширению и углублению знаний.	Самостоятельность и быстрота использования знаний в незнакомых ситуациях, способность к переносу знаний и использованию на различных уроках, стремление к самостоятельному расширению и углублению знаний как способ деятельности.

<p>III. Отношение к учебно-познавательной деятельности.</p>	<p>Постоянное индифферентное отношение к деятельности. Удовлетворенность деятельностью не возникает. Возможен ситуативный интерес. Активность наблюдается редко. Неудовлетворенность деятельностью приводит к отрицательному отношению и прекращению деятельности. Низкая работоспособность.</p>	<p>Проявляет интерес к деятельности. Активно дополняет ответы одноклассников, стремится решить задачу, поставленную учителем. Удовлетворенность деятельности поддерживает интерес к деятельности с небольшими изменениями. Неудовлетворенность деятельностью приводит к отрицательному отношению и прекращению деятельности, если на помощь не приходит учитель с прямым указанием способов деятельности.</p>	<p>Постоянный интерес к деятельности, связанный с личностным и профессиональным самосовершенствованием. Активно включается в самостоятельный поиск способа решения проблемы, стремится достичь результата. Удовлетворенность деятельностью рождает потребность в новой деятельности, неудовлетворенность приводит к критическому пересмотру способов деятельности, изменению характера. Высокая работоспособность.</p>	<p>Теоретический интерес к деятельности, связанный с научными интересами, личностным самосовершенствованием. Активно включается в самостоятельное решение проблемы. Увлечен данной деятельностью, если она прервана. Удовлетворенность деятельностью рождает потребность в новой, более сложной деятельности, неудовлетворенность приводит к критическому пересмотру целей и задач, изменению деятельности, ее реконструкции. Высокая работоспособность.</p>
<p>IV. Самооценка.</p>	<p>Знания о себе не всегда адекватные, поверхностные, требуется помощь учителя или консультанта в оценке деятельности, поступков окружающих и самого себя.</p>	<p>Знания о себе адекватные, но порой поверхностные. Требуется коррекция учителя или консультанта в оценке деятельности, поступков окружающих и самого себя.</p>	<p>Знания о себе адекватные, но не всегда глубокие. Проявляет самостоятельность, в преобладающем большинстве объективность и уверенность в оценке деятельности, поступков окружающих и самого себя.</p>	<p>Знания о себе глубокие, адекватные. Проявляет самостоятельность, объективность и уверенность в оценке деятельности, поступков окружающих и самого себя.</p>

<p>V. Открытость.</p>	<p>Неохотно включается в совместную деятельность, не имея в ней успешных результатов в силу несформированности знаний и умений, необходимых для участия в общей работе. Неохотно включается в совместную деятельность в силу эгоистической направленности личности, имея при этом обобщенные способы деятельности, широкие оперативные знания.</p>	<p>Охотно сотрудничает в группе, стремится к общению, хочет поделиться своим опытом, обращается за помощью, оказывает помощь одноклассникам, осознает значимость совместной деятельности для достижения собственных успехов, ценит общность интересов, целей, стремится их реализовать.</p>	<p>Активно сотрудничает в группе, с желанием включается в работу по организации деятельности: разрабатывает цели, задачи, способы их реализации, осознает значимость общих целей в достижении позитивных результатов деятельности в развитии себя как личности.</p>	<p>Проявляет инициативу в организации сотрудничества в группе, постоянную готовность помочь одноклассникам, определяет характер сотрудничества, активно включается в организацию совместной работы на уроке. Осознает общие цели и задачи как личностно значимые, активно участвует в создании и поддержании гуманистических отношений в группе на основе общности интересов. Деятельность направлена на развитие группы и каждого школьника как личности.</p>
-----------------------	--	---	---	--

<p>VI. Личностно-профессиональное самоопределение.</p>	<p>Не выступает субъектом, деятельность осуществляет при прямом руководстве учителя или консультанта. Не имея явных успехов в учебной деятельности, не рассматривает ее как основной способ самовыражения, самореализации. Выбор профессии не связан ни с интересом, ни с успехами в учебе, чаще всего определяется материальной престижностью.</p>	<p>Осознает себя субъектом, но не всегда выступает таковым. Стремится к самовыражению, самореализации в деятельности соответственно своим способностям. Учебную деятельность рассматривает как один из способов самоутверждения, выражения своей индивидуальности. Представление о будущем, выбор профессии ограничен несовершенством решений. Старается совершенствовать свои знания по тем предметам, которые необходимы для поступления в избранное учебное заведение.</p>	<p>Осознает себя субъектом, личностью, достойной уважения. Стремится к полному самовыражению, самореализации в творчестве. Учебную деятельность рассматривает как основной способ выражения своей индивидуальности. Представление о будущей профессии связывает с выбором профильного обучения, с успехами в учебе. Совершенствует свои личностные качества в соответствии с требованиями выбранной профессии.</p>	<p>Осознает себя субъектом, личностью, достойной уважения. Стремится к полному самовыражению, самореализации в учебно-профессиональной деятельности. Учебную деятельность рассматривает как основной способ выражения своей индивидуальности. Имеет определенные представления о своем будущем, связанные с призванием, целенаправленно готовит себя к интересующей профессиональной деятельности, организуя условия для собственного самосовершенствования.</p>
--	---	---	--	--

ТАБЛИЦА 11.

Развитие творческого познавательного потенциала в процессе обучения у лицейстов экспериментального класса  
(на начальном этапе обучения)

Уче- ник	Опера- тивн. зна- ний, способно- сти к переносу, к анализу, синтезу, анalogии.				Контроль, самокон- троль				Оценка, самооценка				Отноше- ние к уч.- позн.деят., работоспо- собность.				Откры- тость (способ- ность к со- трудниче- ству)				Личн.- проф. са- моопред.				Общий коэф- фициент			
	а	б	в	г	а	б	в	г	а	б	в	г	а	б	в	г	а	б	в	г	а	б	в	г				
1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1.53	46
2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1.53	46
3	1	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	1	0	1	1	1	0.93	38
4	1	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1.43	43
5	1	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1.36	41
6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	1	0	0	1	1.43	43
7	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0	1	0	1.33	40
8	1	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	0	0.93	38
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	0	0	0	1	1	1	1.03	31
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	0	1	0	1	0	1	0.93	38	
11	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	0	1	1	1	1.63	49
12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0	1	1	1.63	49
13	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1.86	56
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	0	1	1	1.20	36
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1.03	31
16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1.66	50
17	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1.66	50
18	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	0	1	1	1	0	1	1.00	30
19	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	0	0	1.03	31
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	0	0	1.00	30
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	0	0	0.96	29
22	1	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1.13	34
23	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1.80	54
24	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	0	1	1	2	1.63	49
25	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1.20	36
26	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	0	0	1.00	30
27	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	0	0	1.46	45
28	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	1.56	47

2 - высокий уровень развития творческого познавательного потенциала и отдельного личностного свойства.

1 - средний уровень развития творческого познавательного потенциала и отдельного личностного свойства.

0 - низкий уровень развития творческого познавательного потенциала и отдельного личностного свойства.

а - мнение учителя по математике; б - мнение учителя по литературе; в - мнение учителя по психологии; г - мнение учителя по педагогике; д - мнение учителя по психолингвистике

ТАБЛИЦА 12.

**Развитие творческого познавательного потенциала в процессе обучения у лицеистов экспериментального класса (на завершающем этапе обучения)**

Уче-ник	Оперативн. знаний, способности к переносу, к анализу, синтезу, аналогии.				Контроль, самоконтроль				Оценка, самооценка				Отношение к уч.-позн.деят., работоспособность.				Открытость (способность к сотрудничеству)				Личн.-проф. самоопред.				Общий коэффициент	
	а	б	в	г	д	а	б	в	г	д	а	б	в	г	д	а	б	в	г	д	а	б	в	г	д	
1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1.96	53
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2.00	60
3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1.86	56
4	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1.80	54
5	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1.70	51
6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1.90	57
7	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1.83	55
8	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1.90	57
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1.40	42
10	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.13	34
11	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1.96	59
12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1.93	58
13	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1.96	59
14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1.43	43
16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1.86	56
17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1.86	56
19	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1.73	52
20	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1.60	48
21	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1.50	45
22	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1.93	58
23	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2.00	60
24	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2.00	60
25	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1.70	51
26	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1.76	53
27	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
28	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2.00	60

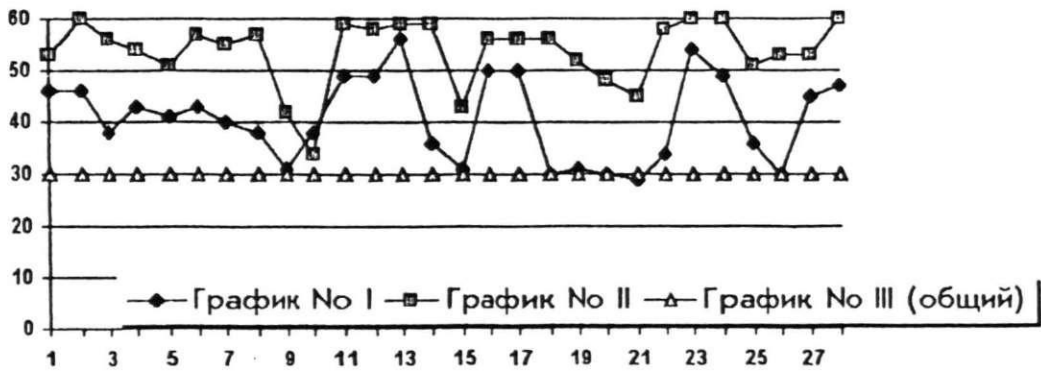
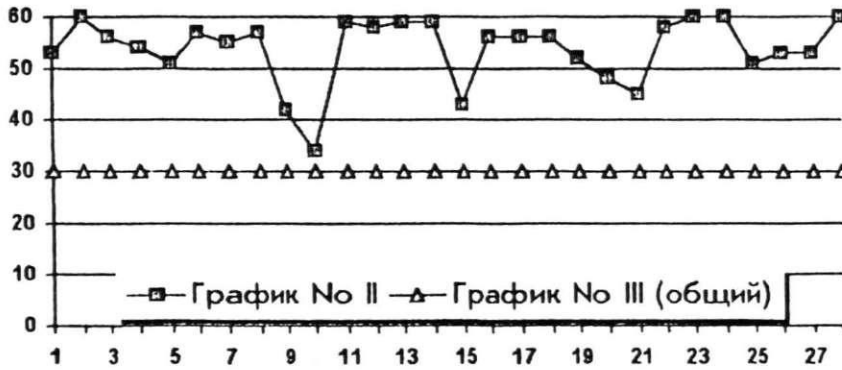
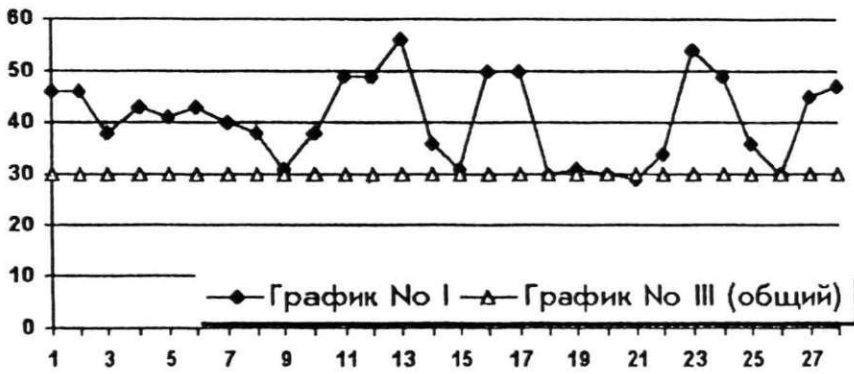
2 - высокий уровень развития творческого познавательного потенциала и отдельного личностного свойства.

1 - средний уровень развития творческого познавательного потенциала и отдельного личностного свойства.

0 - низкий уровень развития творческого познавательного потенциала и отдельного личностного свойства.

а - мнение учителя по математике; б - мнение учителя по литературе; в - мнение учителя по психологии; г - мнение учителя по педагогике; д - мнение учителя по психолингвистике





Δ - это средний уровень развития творческого потенциала

ТАБЛИЦА 13.

**Становление профессионального самоопределения  
лицеистов экспериментального класса  
в Студии детского творчества.**

Воспитательное влияние педагогического труда на развитие личности лицеиста	Учащиеся IX. кл. 25 чел.	Учащиеся X. кл. 25 чел.
Способствует расширению и углублению знаний о ребенке, его возрастных особенностях.	25	25
Позволяет овладеть методами работы с детьми определенного возраста.	23	23
Позволяет разобраться в своих задатках и спо- собностях.	25	25
Ориентирует на выбор профессии, своего при- звания.	25	25

**АНКЕТА 14.****Модель личностно-профессионального самоопределения.  
Семеновой Ольги (10 класс).**

1. Постоянно покупаю и читаю литературу по педагогике и психологии.
2. Систематически провожу психолого-педагогические исследования (в семье, в классе, в Студии детского творчества, в ближайшем садике, в начальной школе).
3. Отношения с одноклассниками, учителями стали более ровными, спокойными, объективными. Не исхожу только из своих симпатий. Я чувствую себя психологом - педагогом.
4. Занимаюсь самосовершенствованием, целенаправленно готовлю себя к профессии психолога - педагога (читаю художественную литературу, посещаю театры, выставки, изучаю языки, танцую, рисую и т.д.).
5. Анализирую свое поведение, провожу коррекцию, стараюсь вести себя как психолог-педагог. Если допустила промах, то теперь спокойно могу извиниться, объяснить свое поведение.
6. Стараюсь быть творческим человеком, что-то придумать интересное, сочиняю стихи, музыку, пишу роман и т.д.

**Мне необходимо:**

1. Совершенствовать знания по математике.
2. Расширить знания в области возрастной психологии.
3. Освоить методику развивающего обучения, прочитать работы В.В.Давыдова.
4. Посещать 2-а класс не реже 2 - х раз в неделю.
5. Развивать коммуникативные умения.