

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

**М. М. Кашапов**

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

*Учебное пособие*

*Рекомендовано  
Научно-методическим советом университета  
для студентов, обучающихся по направлению Психология*

Ярославль  
ЯрГУ  
2013

УДК 159.955(075.8)  
ББК Ю945я73  
К 31

*Рекомендовано  
Редакционно-издательским советом университета  
в качестве учебного издания. План 2013 года.*

Рецензенты:

В. В. Знаков, доктор психологических наук, профессор,  
главный научный сотрудник Института психологии РАН;  
кафедра общей и социальной психологии  
ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

**Кашапов, М. М. Формирование профессио-  
К 31 нального творческого мышления:** учеб. пособие  
/ М. М. Кашапов; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова.  
— Ярославль : ЯрГУ, 2013. — 136 с.

**ISBN 978-5-8397-0931-7**

Пособие посвящено теоретическим и практическим вопросам формирования творческого профессионального мышления, раскрывает основные его характеристики. Основная цель пособия заключается в обучении оптимальным стратегиям формирования творческого профессионального мышления.

Предназначено для студентов, обучающихся по направлению 030300.68 Психология (дисциплина «Формирование профессионального творческого мышления», цикл М2), очной формы обучения.

ISBN 978-5-8397-0931-7

УДК 159.955(075.8)  
ББК Ю945я73

© ЯрГУ, 2013

## Введение

Психология профессионального мышления — интенсивно развивающаяся область современного теоретического знания и практической деятельности. Мышление является одним из основных условий существования и развития человека. Профессиональное мышление тогда служит средством познания и преобразования окружающего мира, потребностью, целью, ценностью и смыслом жизни человека, когда у профессионала формируется позитивное отношение к труду. Сложность и многообразие связей деятельности и личности обусловлены как особенностями её психической регуляции, так и спецификой операционных характеристик мышления. Это делает систему личностно-деятельностных отношений достаточно динамичной. Творческое профессиональное мышление не только проявляется, но и развивается в деятельности. Взаимосвязь и взаимовлияние структурных характеристик мышления, динамический характер мышления как процесса определили предметную область данного учебного пособия, посвященного формированию творческого профессионального мышления, ибо нельзя управлять объектом, не изучив его.

Научно-методическая обоснованность материалов пособия обеспечивается соответствием методологии исследования поставленной проблеме. Результаты психолого-педагогических исследований, изложенные в учебном пособии, имеют научную новизну, поскольку представлено описание зрелости профессионального мышления как свойства субъекта труда. Автором обосновано, что гармоничное развитие морально-нравственных, этических, культурных, социальных и профессионально значимых качеств и черт личности является необходимым условием решения как общих теоретических проблем психологии, так и основных прикладных проблем творческого профессионального мышления. Одним из результатов решения этих проблем является описание общепсихологической модели формирования творческого профессионального мышления.

Обращение к научному наследию С. Л. Рубинштейна, А. В. Брушлинского говорит о том, что диапазон проблем, ко-

торыми они занимались, был подчинен теоретико-методическому обоснованию и методическому обеспечению исследования мышления субъекта как процесса. Исследование психологии субъекта, начатое С. Л. Рубинштейном, в законченных формах получило выражение в работах А.В. Брушлинского, который выделил следующие полюсы субъекта: культурный и деятельностный. Целостность, единство, интегральность являются важными свойствами субъекта, выступающими основой системности всех его психических качеств, часто весьма противоречивых и трудно совместимых. Процесс мышления начинается с анализа проблемной ситуации. В результате её анализа возникает, формулируется задача (проблема) в собственном смысле слова. Возникновение задачи означает, что удалось хотя бы предварительно расчленить данное (известное) и неизвестное (искомое). Исходя из связи и отношений между известным и неизвестным становится возможным, по мнению А. В. Брушлинского, искать и находить нечто новое, до того скрытое, неизвестное. В пособии реализована теория А. В. Брушлинского, в которой мышление рассматривается в качестве прогнозирования искомого, как изначально творческий процесс порождения субъективного и объективно нового знания.

Психологии творческого профессионального мышления уделяется пристальное внимание. Её значимость обусловлена ролью творческого мышления в организации и осуществлении профессиональной деятельности. Познание динамических и структурных характеристик мыслительной деятельности профессионала, выявление её психологических закономерностей и механизмов является необходимым условием формирования творческого профессионального мышления субъекта.

Представленный в пособии концептуальный аппарат позволяет ввести в психологический оборот такие понятия, как «ситуативный и надситуативный уровень обнаружения проблемности», «профессиональная проблемная ситуация», «ситуативный и надситуативный тип профессионального мышления», «ситуативный и надситуативный стиль профессионального мышления».

## **Глава I. Психологическая характеристика творческого профессионального мышления**

А. В. Брушлинским был обоснован вывод о том, что любое мышление (хотя бы в минимальной степени) является творческим и потому не существует репродуктивного мышления, в результате была дана новая трактовка взаимосвязи мышления и творчества [6]. Развитое, зрелое мышление профессионала проявляется в умении ставить производственные цели, творчески решать профессиональные задачи, используя знания, навыки, умения, полученные как и в учебной, так и в профессиональной деятельности. Оригинально мыслящий профессионал способен рисковать и принимать ответственность за своё решение. Творческий характер мышления предполагает видение проблемы, постановку и разрешение возникшего противоречия, умение анализировать творческие пути возможного решения проблемы, избирая наиболее предпочтительный из них. Профессиональное мышление рассматривается нами как высший познавательный процесс поиска, обнаружения и разрешения проблемности, выявления внешне не заданных, скрытых свойств познаваемой и преобразуемой действительности.

Творческое профессиональное мышление — это один из видов мышления, характеризующийся созданием нового продукта и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию. Образующиеся изменения касаются мотивации, целей, оценок, смыслов выполняемой профессиональной деятельности. Творческое профессиональное мышление направлено на выход за пределы решаемой специалистом задачи; на соиздание результата или оригинальных методов его получения на основе конструктивного преобразования познанного. Результатом такого мышления является открытие принципиально нового или совершенствование уже известного решения той или иной профессиональной задачи.

Главное для творческого мышления — оригинальность, умение охватить познаваемую действительность во всех ее отношениях, а не только в тех, которые закреплены в при-

вычных понятиях и представлениях. Полное, всестороннее обнаружение свойств определенной области действительности обеспечивается знанием всех фактов, относящихся к ней, а также степенью эрудиции профессионала. Отсюда вытекает огромная роль знаний и умений в творческом мышлении.

Особый вклад в область исследования творческого профессионального мышления был сделан на основе системогенетического анализа, разработанного В. Д. Шадриковым [46; 47]. В контексте данной теории нами были описаны этапы творческого выполнения профессиональной деятельности, профундированы и установлены важнейшие характеристики творческого мышления специалиста (типы, структура, функции, механизмы, свойства, закономерности, принципы).

### ***Типы творческого мышления профессионала***

Профессиональный тип мышления — это, по мнению А. К. Марковой, преобладающее использование принятых именно в данной профессиональной области приемов решения проблемных задач, способов анализа профессиональных ситуаций, принятия профессиональных решений.

На основе разработанной нами структурно-уровневой модели педагогического мышления как разновидности профессионального мышления можно выделить два типа мышления: ситуативный и надситуативный [14–21].

Ситуативный тип мышления учителя характеризуется совершенствованием им собственных предметно-методических действий и технологий, составляющих образовательного процесса. Данный тип направлен на установление ситуативной проблемности в решаемой педагогической ситуации. Педагогом принимаются и реализуются решения, ориентированные на ближайшую перспективу и выгоду, а не на смысл педагогической деятельности, ее цель и общественное предназначение без учета влияния данной конкретной ситуации на учебно-воспитательный процесс в целом. Основным критерием выбора решения является прошлый опыт и стереотип решения подобных ситуаций, а не анализ и прогнозирование результатов своей деятельности. В процессе реализации данного типа личностное развитие педагога становится более за-

трудным. Ситуативный тип решения педагогической проблемной ситуации является эффективным, когда деятельность педагога связана с организацией деятельности учащихся, ее стимулированием и контролем.

Надситуативный тип характеризуется осознанием учителем необходимости собственного изменения, совершенствования некоторых особенностей своей личности. Данный тип мышления ориентирован на актуализацию нравственного, духовного пласта образовательного процесса. Проблемные ситуации, возникающие в ходе практической деятельности преподавателя, заставляют его «подняться» на уровень, с которого он мог бы проанализировать самого себя не только в роли исполнителя, но и в роли человека, который программирует исполнительскую деятельность учащихся. Такое состояние субъекта выражается в поиске средств целенаправленного формирования своих профессионально значимых и личностных качеств. Умение устанавливать надситуативную проблемность в процессе решения педагогических проблемных ситуаций не только способствует активизации мыслительной деятельности преподавателя, но и оказывает большое влияние на личностное развитие педагога, поскольку затрагивает прежде всего его эмоциональную сферу и его самосознание. А это, в свою очередь, неизбежно ведет к формированию личностных позиций, убеждений, помогая тем самым учителю совершенствовать свою деятельность.

Включенность в ситуацию является важнейшим признаком надситуативного мышления, проявление которого сопровождается расширением и углублением анализа познаваемой и преобразуемой ситуации и себя в ней. Помимо включенности в ситуацию, надситуативное мышление одновременно характеризуется конструктивным выходом за пределы решаемой ситуации. Третьим признаком надситуативного мышления является преобразующая направленность мышления на себя как основного субъекта познания и разрешения профессиональной проблемной ситуации.

### ***Структура творческого мышления:***

1. *Мотивационно-целевой* компонент (отражает специфику целеполагания и мотивации профессионального мышления).

2. *Функциональный* компонент (диагностический, объяснительный, прогностический, проектировочный, коммуникативный, управленческий).

3. *Процессуальный* компонент (эвристическое оперирование системой специфических способов поисковой познавательной деятельности в процессе решения профессионалом возникшей перед ним профессиональной задачи).

4. *Уровневый* компонент (характеризуется уровнями обнаружения проблемности в решаемой ситуации).

5. *Содержательный* компонент (отражает специфику проблемных ситуаций и специфику вытекающих из этих ситуаций профессиональных задач).

6. *Операционный* компонент (отражает обобщенные, выработанные в практике специалиста способы решения им профессиональных задач).

7. *Рефлексивный* компонент (отражает способы контроля, оценки и осознания психологом своей деятельности).

Существуют некоторые особенности структуры профессиональной деятельности специалиста, которые, по нашему мнению, могут влиять на его мышление.

1. Профессиональная деятельность специалиста балансирует между традициями, шаблонами, догмами и творчеством, свободой, инновациями; поэтому важно четко соблюдать оптимальную меру сопряженности между этими крайностями. Процесс возникновения профессионального мышления связан с наличием проблемности в осмыслении и преобразовании возникшей ситуации. Благодаря установлению проблемности объективная профессиональная ситуация трансформируется в профессиональную (субъективную) проблемную ситуацию через которую связаны мышление и деятельность профессионала.

2. В способности реализации предельных целей посредством частных целей, в умении их использовать и состоит мастерство профессионала. Производственные цели формулируются не в виде описания действий специалиста, а с позиции



заказчика и с точки зрения требований профессиональных стандартов.

3. В процессе разрешения конкретной ситуации профессионал сам вычленяет и решает проблему. Он несет ответственность за свои решения, их реализацию и сам определяет практическую значимость и выполнимость выработанного решения.

### ***Функции профессионального мышления***

Далеко не все люди могут реализовать собственный творческий потенциал, хотя нетворческих людей не существует. Творчество неотделимо от труда, а значит присуще каждому виду деятельности. Можно выделить следующие характеристики творческого профессионального мышления, определяющие меру умственной работоспособности и цену интеллектуального напряжения, степени их полезности и вредности для профессиональной деятельности: 1. Изучение условий и возможностей профессиональной деятельности. 2. Адаптация к профессиональной среде. 3. Формирование готовности к постоянному саморазвитию.

Функциональная сторона мышления профессионала служит для обеспечения производственного процесса и характеризуется следующими особенностями:

1) диагностическая: познание конкретной ситуации, получение обратной связи в отношении выполняемой профессиональной деятельности;

2) стимулирующая: побуждение к проявлению интеллектуальной инициативы посредством собственных действий;

3) информирующая: сбор информации об актуальных проблемах и о способах их решения;

4) развивающая: осмысление средств формирования ведущих профессиональных качеств личности;

5) компенсаторная: умение мыслить категориями успеха: позитивное мышление, умение видеть положительное в неудаче, помогает профессионалу вопреки многим отрицательным факторам искать новые средства решения современных проблем;

6) оценивающая: сообщение оценки степени результативности их разнообразных действий;

7) самосовершенствующая: профессиональное мышление создает и обеспечивает возможность избежать импульсивной или рутинной деятельности;

8) преобразующая функция: порождение новой реальности. Основным вектором творческого мышления профессионала — преобразование ситуации или преобразование себя (надситуативный уровень).

Кроме того, самоконтроль обеспечивает профессионалу правильное разрешение конкретной ситуации. Самооценка позволяет ему определять, разрешено или не разрешено (и в какой степени) главное противоречие, составляющее ядро производственной проблемной ситуации. Таким образом, чем большее значение для деятельности имеет профессиональное мышление специалиста, тем больше вреда от того, что оно функционирует неадекватно.

Функциональная сторона мышления характеризуется выработкой и принятием решения относительно способов профессионального воздействия (проявляется в поиске, «взвешивании», селекции содержания средств воздействия). И всё же в этом перечне можно выделить две **основные** функции: диагностическую и преобразовательную. Обе эти функции осуществляются в контексте конкретных ситуаций, из системы которых состоит профессиональная деятельность. Функции профессионального мышления субъекта в контексте практической деятельности выступают прежде всего как функции анализа конкретных производственных ситуаций, постановки задач в данных условиях деятельности, разработки планов и проектов решения этих задач, регуляции осуществления наличных планов, рефлексии полученных результатов. По своему происхождению профессиональное мышление представляет собой систему умственных действий, возникающих на основе познания и преобразования сложной ситуации. Такие действия, изменяясь по форме, сохраняют свою содержательную специфику, существенные свойства и функции профессионального мышления субъекта.

## *Механизмы творческого мышления*

Под психологическими механизмами понимается система различных условий, средств, отношений, связей и других психических явлений, обеспечивающих развитие качеств творческого мышления. Механизм творческого мышления как способа конструктивной саморегуляции и саморазвития личности в проблемно-конфликтной ситуации составляет, по мнению Я. А. Пономарева, И. Н. Семенова, С. Ю. Степанова, конфликт интеллектуальных содержаний и рефлексивно осмысленных и отчужденных личностных содержаний [29].

Интеллект у человека, по мнению Б. М. Теплова, один и едины основные механизмы мышления, но различны формы мыслительной деятельности, поскольку различны задачи, стоящие в том и другом случае перед умом человека [38, с. 114]. Им было показано, что основные элементы мышления едины, они своеобразно функционируют при решении тактических и стратегических задач. Данному процессу присущи такие черты, как «схватывание» целого при одновременном внимании к деталям, нахождение оперативного решения, предвидение возможных следствий и последствий. Механизмы творческого профессионального мышления невозможно понимать без учета механизмов развития психики.

Механизм развития психики (по мнению Л. С. Выготского) — это усвоение социально-исторических форм деятельности. К основным психологическим механизмы формирования высших психических функций относятся: 1) механизм интериоризации распределенной деятельности; 2) механизм «осмысления» элементов распределенной деятельности на основе символизации (прежде всего на основе реального включения в соответственные отношения, свойственные взрослым). При этом за счет управляемого формирования коллективно распределенной деятельности в учебных коллективах можно добиться такого положения, когда личные цели учащегося становятся подчиненными коллективным. Для целенаправленного формирования смысла той или иной деятельности необходимо использование особых организационно-игровых методов, реально моделирующих

распределение интенсивных эмоциональных состояний при опоре на идею ответственности, свойственную коллективизму взрослых [8].

Идея многоуровневости, интегральности когнитивных образований представлена в работах В. Д. Шадрикова, В. Н. Дружинина, Е. А. Сергиенко, В. В. Знакова, М. А. Холодной, В. И. Панова и др. Так, по мнению Д. Н. Завалишиной, механизм творческого акта состоит в «выходе за пределы» исходного уровня психического обеспечения деятельности, преобразования ситуации, в подключении (или специальном формировании) новых «пластов», «планов» психической организации субъекта. В результате продуктивный процесс становится многомерным, гибким [12, с. 21].

Профессиональное же мышление, наряду с общими механизмами, имеет специфику, которая определяется своеобразием решаемых задач и условиями труда. Проведенный теоретический анализ, а также обобщение эмпирических данных, полученных в ходе исследования специфики творческого мышления на разных этапах профессионализации (двузоровский, вузовский и послевузовский), а также в различных видах профессиональной деятельности (Е. В. Коточигова, Т. Г. Киселева, Ю. В. Скворцова, Т. В. Огородова, С. А. Томчук, О. Н. Ракитская, А. В. Лейбина, Е. В. Каганкевич и др.), позволяет отметить, что существуют механизмы тормозящие (актуализация дистрессового опыта, самоосуществляющийся прогноз, драматизация), и выделить следующие механизмы, повышающие эффективность профессионального мышления.

I. Учёт *механизмов операционной интеграции* помогает найти ответ на вопрос «Каким образом?». Данные механизмы обеспечивают внутренние психические образования когнитивных действий, участвующих в процессе переработки профессиональной информации и принятии решений. Такие механизмы обогащают функциональную систему познавательных процессов человека и адаптируют её к профессиональной деятельности, которую человек осваивает.

1. *Механизм «анализ через синтез»*. Поиск неизвестного с помощью механизма «анализ через синтез», по мнению

С. Л. Рубинштейна, означает выявление свойств объекта через установление его взаимосвязей с другими объектами [35]. В процессе решения любой задачи происходит расчленение её на несколько частей: что известно, что надо найти (анализ), а потом результаты решения данных вопросов объединяются в единый способ, который и будет ответом к задаче. Одним из методов изучения мыслительных механизмов, определяющих успешность производственной деятельности, может служить анализ развивающегося отражения профессионалом ситуации своей деятельности (через анализ представленности в сознании знаний о ней).

2. *Механизм поиска неизвестного на основе взаимодействия интуитивного, спонтанного и логического, рационального начал.* Ход удовлетворения потребности в новом знании всегда предполагает, по мнению Я. А. Пономарева, интуитивный момент, вербализацию и формализацию его эффекта; то решение, которое можно назвать творческим, не может быть получено непосредственно путем логического вывода [28]. Рождение нового связано с нарушением привычной системы упорядоченности: с переструктурированием знания или с достраиванием знаний посредством выхода за пределы исходной системы знаний.

II. Знание *функциональных механизмов* позволяет найти ответ на вопрос «Для чего?». К группе данных механизмов можно отнести 1. *Механизм интерпретационных обобщений.* Интерпретация предполагает понимание не только того, что происходит, но и того, что это значит для личности, как на нее влияет. Интерпретация в этом значении становится возможной в ситуации социального взаимодействия и характеризуется выработкой своего отношения к познаваемому и преобразуемому явлению.

2. *Механизм актуализации айстрессового опыта:* творчески думающий профессионал начинает мыслить от продуктивного, успешного завершения ситуации. Ориентация на достижение позитивного, нового отличает эффективного профессионала от неэффективного.

Данные механизмы обеспечивают формирование, коррекцию, создание новых интеллектуальных качеств профессионального мышления.

**III. Уровневые механизмы** отвечают на вопрос «Каковы границы ситуации?», «Каковы параметры — актуальные, перспективные — осмысления ситуации?». *1. Механизм перехода с ситуативного уровня профессионального мышления на надситуативный* позволяет профессионалу в более полной мере актуализировать собственный творческий потенциал [14–21]. Такой механизм осуществляется через речевые конструкции + рефлексивные средства (осознание того, что стоит за рамками конкретной ситуации. Реализация метапозиции в осмыслении происходящего характеризуется отсутствием ситуационной, внешней детерминистической зависимости) + внешняя помощь (обучение приемам надситуативного мышления). Учет данного механизма позволяет успешно формировать у будущих специалистов приемы надситуативного мышления как психологическую основу творческого профессионального мышления. Актуализация данного механизма осуществляется с помощью способности к самотрансценденции, означающей способность человека к выходу за пределы наличной ситуации, обеспечивающей ему возможность самоизменений и саморазвития. Находясь внутри ситуации, трудно понять, что происходит. Нужно подняться над ситуацией. Для этого необходимо установить общности между элементами проблемности компетенции, возникающими в профессиональной деятельности, и элементами проблемности компетентности, затрагивающими личностные характеристики субъекта профессиональной деятельности. Характер выполняемой деятельности неизбежно изменяется под влиянием развивающегося субъекта мышления. Человек, приобретая адекватные профессиональной деятельности особенности мышления, в определенной степени изменяет саму эту деятельность. Благодаря актуализации данного механизма осуществляется выход на продуктивные виды деятельности. Установить механизм функционирования надситуативного уровня профессионального мышления можно с помощью ме-

тогда динамического моделирования [14–21]. Данный метод основан на процессе распознавания и классификации решаемых ситуаций.

В исследованиях нами установлено, что основным психологическим механизмом творческого мышления профессионала служит переход с ситуативного уровня обнаружения проблемности на надситуативный. Надситуативно мыслящие профессионалы, независимо от вида трудовой деятельности (управленческая, педагогическая, врачебная, спортивная и т. д.), более успешно разрешают возникающие производственные затруднения, чем ситуативно мыслящие специалисты. Именно актуализация и реализация надситуативного типа профессионального мышления приводит к снижению конфликтов с дисфункциональным содержанием.

Разработанные нами методы динамического моделирования («Сценарный метод», «Анализ конфликтных ситуаций» и др.) позволяют установить механизм функционирования надситуативного уровня профессионального мышления [14]. Данные методы, основанные на процессе распознавания, рефлексии и классификации ситуаций, способствуют выходу на продуктивные виды деятельности. Овладев механизмом перехода с ситуативного уровня профессионального мышления на надситуативный, творчески думающий профессионал начинает мыслить, занимая метапозицию, от прогнозируемого конца, от продуктивного, успешного завершения ситуации. Обратимость мышления означает умение мыслить, поднимаясь над решаемой ситуацией, от пролога к антиципированному эпилогу, от дебюта к финалу. Ориентация на достижение позитивного, нового отличает, как показали наши исследования, эффективного профессионала от неэффективного (М. М. Кашапов, 1989; Т. Г. Киселева, 1998; Е. В. Коточигова, 2001; Т. В. Огородова, 2002; И. В. Серафимович, 1999; Ю. В. Скворцова, 2004, С. А. Томчук, 2007, А. В. Лейбина, 2008 и др.).

*2. Механизм когнитивной интеграции.* Д. Н. Завалишина, рассматривая механизмы функционирования зрелого интеллекта, выделяет механизм операционной интеграции, основной формой реализации которого является постоянное образо-

вание новых операционных структур, представляющих собой достаточно устойчивые, целостные интеграции различных операционных элементов (перцептивных, логических, интуитивных), адресованных разным аспектам действительности.

**IV. Личностные** механизмы отвечают на вопрос «Кто?» и обеспечивают процессы личностной адаптации.

*1. Механизм саморегуляции* означает сознательное воздействие профессионала на самого себя с целью реализации своего творческого потенциала. Когнитивная перестройка (по Ж. Пиаже) как смена наглядно-образных операций (дологических на формально-логические) «запускает» в определенном роде и качественные изменения профессионального творческого мышления, прежде всего развитие самосознания, рефлексивность как способность к самоизменению. Данные изменения можно отнести к составляющим регуляторного компонента профессионального творческого мышления. Субъектная саморегуляция, являясь важным психологическим механизмом, рассматривается как сложное многокомпонентное психологическое образование личности, характеризующееся способами самоактуализации личности, при котором достигается (или нет) целостность и автономность саморазвивающегося и перспективного профессионала (К. А. Абульханова-Славская, Л. Г. Дикая, А. О. Прохоров).

*2. Психодинамические механизмы* характеризуются, по мнению З. Фрейда, тем, что творческую активность можно рассматривать как результат сублимации, смещения полового влечения в другую сферу деятельности: в результате творческого акта лежит всегда опредмеченная в социально приемлемой форме сексуальная фантазия. Э. Фромм психологические механизмы рассматривал исходя из понимания креативности как способности удивляться и познавать, умения находить решения в нестандартных ситуациях, как нацеленности на открытие нового и способности к глубокому осознанию своего опыта [42]. Динамическая регуляторная система, по мнению О. К. Тихомирова, формируется по принципу «Здесь и сейчас» и проявляется в регулировании смысла [39].



3. *Механизм позитивной самооценки* — оценивание профессионалом своих действий и деятельности в целом и внесение в нее конструктивных изменений и коррективов на основе анализа творческих ресурсов. Самооценка как оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей тогда является важным регулятором мышления и поведения личности, когда у субъекта проявляется позитивное отношение к себе.

*V. Деятельностные механизмы* отвечают на вопрос «Что?» и обеспечивают профессиональную адаптацию, идентификацию и оптацию.

1. *Механизм творческой рефлексии*: осознание и понимание, каким образом происходит творческое изменение и улучшение деятельности. Применение рефлексии способствует расширению и увеличению зоны внутреннего плана и внешней активности. Взаимосвязь внешнего (предметного) и внутреннего (модельного) планов действий составляет основу психологического механизма творческой деятельности человека. Данный механизм характеризуется переосмыслением и перестройкой субъектом содержания своего сознания, своей деятельности, направленной на преобразование себя, своих личностных черт, в том числе креативных, и окружающего мира.

2. *Механизм соотношения осознанных и неосознаваемых компонентов мыслительной деятельности*. Творческий акт как включенный в контекст интеллектуальной деятельности рассматривается Я. А. Пономаревым через призму соотношения осознанных и неосознаваемых механизмов по следующей схеме: на начальном этапе постановки проблемы проявляет активность сознание, затем на этапе решения — бессознательное, а отбором и проверкой правильности решения на третьем этапе занимается сознание [28].

3. *Механизмы диссоциации и ассоциации*. Работа профессионала не может стать творческой, если не обеспечены ее механизмы диссоциации и ассоциации. Разложить действительность на элементы, освоить их для того, чтобы потом в конкретных условиях быть способным воссоединить их в необходимой — соответственно ситуации и поставленной цели!

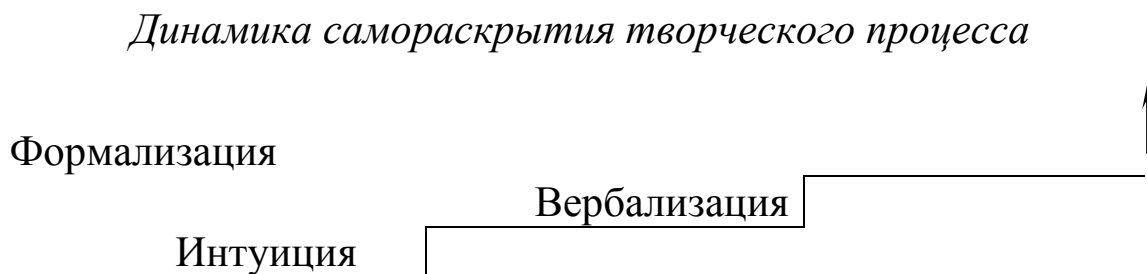
— комбинации, — вот суть творчества. Обратимость мышления означает умение мыслить от конца к началу, от заведомого поражения к реальной победе. С помощью ассоциативного механизма осуществляется поиск неизвестного. Под ассоциациями понимается установление взаимосвязей между познаваемыми явлениями на основе наличия у них сходных или различных признаков.

*4. Механизмы интериоризации и экстериоризации.* Соотношение интериоризации и экстериоризации рассматривается как проявление двух сторон единого эвристического процесса. Интериоризация как формирование внутренних структур человеческой психики осуществляется благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности (П. Жане, Ж. Пиаже, А. Валлон и др.). Экстериоризация (от лат. exterior — наружный, внешний) — процесс порождения внешних действий, высказываний и т. д. на основе преобразования ряда внутренних структур, сложившихся в ходе интериоризации внешней социальной деятельности человека. Поиск неизвестного осуществляется с помощью следующих эвристических приемов: а) переформулирование требований задачи; б) рассмотрение крайних случаев; в) блокирование составляющих; г) аналогия; д) позитивное формулирование решаемой проблемы.

*5. Позитивное переструктурирование своего опыта* является, по мнению Р. Ассаджоли, механизмом самораскрытия творческого процесса [3]. Одним из основных психологических механизмов самораскрытия творческого процесса является позитивное переструктурирование своего опыта. Рождение нового связано с нарушением привычной системы упорядоченности: а) с трансформацией знания или с его дестраиванием; б) с переструктурированием проблемной ситуации посредством модификации тех или иных базисных черт её проблемности, что влечет за собой изменение в межличностном взаимодействии; в) с осуществлением выхода за пределы исходной системы знания. Р. Ассаджоли рассматривал творчество как процесс восхождения личности к «идеальному Я», как способ её самораскрытия. Одним из основных психологи-

ческих механизмов самораскрытия творческого процесса является позитивное изменение своего опыта (см. схему 1).

Схема 1



6. *Механизм синергетической альтернативы* является способом снятия рассогласований в профессиональной деятельности. Данный механизм характеризуется обнаружением такого варианта выхода из ситуации, который не только устранял бы её исходную противоречивость, но и заставлял бы сами противоречия «работать» на преодоление друг друга. Поэтому неслучайно В. Д. Шадриков считает, что в качестве операционных механизмов мышления выступают познавательные способности, причем в мышлении отдельные познавательные способности интегрируются, проявляются системно в режиме взаимодействия [46].

Каждый тип механизмов может быть выявлен в зависимости от уровня действия данного типа. С этой целью устанавливается степень однородности распределения морфологических признаков, характерных для определенного этапа профессионализации.

Знание психологической природы механизмов творческого мышления позволяет более адекватно рассматривать критерии их сформированности. Согласно М. А. Холодной, к сформированности механизмов метакогнитивной регуляции интеллектуальной деятельности имеют отношение когнитивные стили [45]. Когнитивный стиль характеризуется устойчивыми способами приема и переработки информации, проявляющимися в индивидуальной специфике организации познавательных процессов, влияющими на все уровни ментальной иерархии, включая личностные и интеллектуальные осо-

бенности, в том числе принципы творческого мышления. Учет принципов позволяет выработать общий подход к исследованию и формированию творческого профессионального мышления.

Профессиональное мышление наряду с общими механизмами имеет специфику, которая определяется своеобразием решаемых задач и условиями труда. Данную специфику можно выявить с помощью метода динамического моделирования, который позволяет установить механизм функционирования надситуативного уровня профессионального мышления, а также обеспечивает выход на продуктивные виды деятельности. Метод основан на процессе распознавания и классификации ситуаций, решаемых профессионалом.

Другим механизмом самораскрытия творческого процесса является позитивное реструктурирование своего опыта (Р. Ассаджоли). Эффективность психологических механизмов возрастает, когда они выступают комплексно. В качестве психологических механизмов нами были выделены те, которые способны оказывать наиболее действенное влияние на развитие качеств творческого мышления профессионала. Одним из способов изучения мыслительных механизмов, определяющих успешность педагогической деятельности, может служить анализ развивающегося отражения преподавателем ситуации своей деятельности (через анализ представленности в сознании знаний о ней).

**Свойства профессионального мышления** помогают творчески интегрировать знания, а не ограничиваться однажды полученной профессиональной подготовкой. Любое свойство профессионального мышления проявляется в единстве качества и количества и имеет определенную меру выраженности. Свойство — внешнее выражение определенной стороны качества объекта, которая проявляется в процессе взаимодействия с другим объектом. Всякое свойство имеет относительный характер и зависит не только от качественной определенности данного объекта, но и от качества тех объектов, с которыми он взаимодействует.

Свойство является тем, что присуще объектам, что их отличает от других объектов или делает их похожими на другие объекты. Свойство необходимо для определения понятия, если оно присуще всем объектам этого понятия (является общим свойством) и без него объекты этого понятия не существуют. Учёт свойства объекта (предмета) служит значимым средством для решения задачи, если это свойство используется в процессе решения. Несущественные свойства для определения понятия (не общие, случайные) могут быть существенными для решения конкретной задачи или его эвристического поиска.

К свойствам творческого профессионального мышления можно отнести *активность* — преобразующую позицию субъекта мышления; *специфичность объекта мысли*, которым является не сам объект изучения или труда, а вся взаимодействующая система (субъект действия, его воздействие на объект и сам объект труда); *индивидуализированность мышления, обобщенность знания*, т. е. профессиональное мышление зависит от индивидуальных приемов действия, от имеющихся средств исследования, от конкретной профессиональной деятельности; *действенность*, т. е. внесение изменений, преобразований; *двойственность задач; субъектность объекта труда; самостоятельность* — направленность на поиск собственных способов разрешения постоянно меняющихся, вариативных ситуаций.

Основные свойства профессионального мышления разделяются на *общие*, свойственные мышлению в целом, и *особенные* — характеризующие (профессиональные, возрастные, половые) особенности мышления определенной категории людей; *индивидуальные* — присущие конкретному человеку.

***Закономерности творческого мышления***, с одной стороны, базируются на общих законах мышления, а с другой стороны, имеют специфику. Закономерность мышления — это причинно-следственные отношения, определяющие направление и эффективность мыслительного процесса. Творчество, согласно психологической закономерности, установленной Я. А. Пономаревым, является таковым лишь

до тех пор и в тех ситуациях, в которых происходит саморазвитие личности, что невозможно без опоры на резервы самоуправления личности. Творческая личность чаще отклоняется от жестких стандартов. Это помогает человеку наиболее взвешенно относиться к ситуации. Каждый человек является творцом, если он активно занимается саморазвитием. В. В. Знаковым выявлены закономерности личности как субъекта познания и понимания [13]. Проявление закономерностей творческого профессионального мышления характеризуется подъемами и спадами. Поэтому остро встает проблема психологического сопровождения деятельности профессионала с учетом определенных законов и закономерностей (неравномерность, гетерохронность, диахроничность). Конкретное проявление любого общего закона психологии всегда, подчеркивает Б. М. Теплов, включает в себя фактор личности, фактор индивидуальности [38, с. 170].

Как преподаватель воспринимает и осмысливает ситуацию, так он и поступает. Его творческие мысли предопределяют соответствующие педагогические действия, направленные на эффективное разрешение конкретной ситуации. Управлять процессом становления творческого мышления будущего специалиста возможно при условии учета психологических закономерностей и механизмов его функционирования. В связи с этим представляется перспективным соотношение закономерностей обучения и закономерностей творческого мышления преподавателя. Закономерности обучения — выражение действия законов в конкретных ситуациях. Это устойчивые, существенные связи между компонентами процесса обучения. Одни из них проявляются всегда, независимо от действий участников учебного процесса, другие проявляются как тенденция, то есть не в каждой отдельной ситуации. Различают внешние и внутренние закономерности обучения. Первые характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий: социально-экономической и политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности.

К внутренним закономерностям процесса обучения относятся связи между его компонентами: целями, содержанием, методами, средствами, формами, иначе говоря, зависимость между преподаванием, учением и изучаемым материалом. Например, зависимость между взаимодействием преподавателя и обучаемого и результатами обучения; развитие умственных умений и навыков зависит от применения педагогом поисковых методов обучения; прочность усвоения учебного материала зависит от систематического прямого и отсроченного повторения. Поэтому каждый преподаватель имеет свое представление о цели обучения, исходя из которой он планирует учебный курс. Преподаватель, планируя учебный курс, задает себе следующие вопросы: 1. Зачем? Концептуальный аппарат. (Какие базовые понятия должен усвоить студент?) 2. Что? Овладение основными психологическими теориями по тематике курса (основные идеи и принципы). 3. Как? Методы и методики. Умение практически применять знания 4. Кого? Учет возрастных, профессиональных, половых и индивидуально-типологических характеристик обучаемых.

Самой постоянной характеристикой жизни является ее постоянное изменение. Отвечая на актуальный вопрос: «Что нужно для того, чтобы жить и трудиться в этом изменяющемся мире?», — можно отметить, во-первых, умение работать с новой информацией; во-вторых, быть готовым к новому; в-третьих, человек сам должен быть изменяющимся, должен быть креативным. Поэтому становление креативной личности подчиняется следующим закономерностям.

- Чувствительность к проблемным ситуациям и формулированию проблем помогает понять, что случайность — одно из частных проявлений закономерности.

- Если среда удовлетворяет познавательные потребности, то происходит развитие креативной личности.

- Уровень развития академического интеллекта гарантирует успехи в школе, но не в жизни, поскольку в жизни, по мнению Р. Стернберга, требуется высокий уровень развития практического интеллекта. В школе же дети с низким интеллектом получают высокие баллы по оригинальности мышления [30].

В результате анализа научной литературы можно выделить ряд закономерностей психического развития, оказывающих влияние на развитие творческого мышления профессионала:

1. Неравномерность и гетерохронность. Например, развитие профессионального мышления может опережать личностное развитие и наоборот. Однако первое может опережать второе лишь до определенного уровня профессионализма.

2. Преемственность психического развития, которая выражается в том, что последующие периоды развития творческого мышления связаны с предыдущими периодами, которые при этом перестраиваются.

3. Сензитивность психического развития, которая характеризуется тем, что человек на определенных этапах развития наиболее чувствителен к выработке определенных интеллектуальных качеств.

### ***Принципы творческого мышления***

Творческое мышление — это разновидность нешаблонного мышления как способа рождения новой идеи. Овладение обобщенными принципами творческого мышления дает возможность профессионалу увидеть выполняемую деятельность в целом, понять логику и закономерности её протекания. К их числу можно отнести видение взаимосвязи компонентов профессиональной деятельности; выявление их «рассогласования»; нахождение и реализацию новых идей в своей работе.

Обобщение полученных нами эмпирических данных позволяет отметить, что учет принципов творческого мышления способствует выработке общего подхода к исследованию и формированию творческого профессионального мышления в условиях конфликтной ситуации. Следует выделить содержательные и процессуальные принципы.

К **содержательным принципам**, лежащим в основе развития креативного мышления, относятся следующие

***Принцип функциональности.*** В. Д. Шадриков предлагает при изучении теоретических основ деятельности представить ее в виде идеальной модели, которую можно рассматривать как теоретическое обобщение, позволяющее свести разнообразие видов и формы профессиональной деятельности к



определенному теоретическому конструкту. В рассматриваемой модели ведущим является *принцип функциональности*, означающий, что «система деятельности строится из имеющихся психических элементов путем их динамической мобилизации в соответствии с вектором цель — результат» [46; 47]. В качестве базовых элементов рассматриваются индивидуальные качества (потребности человека, его интересы, мировоззрение, убеждения и т. п.). Эти качества являются внутренней стороной овладения профессиональной деятельностью, тогда как внешняя сторона — это нормативно одобренный способ (требования) деятельности.

*Принцип системности* — методологический подход к анализу психических явлений, когда соответствующее явление рассматривается как система, несводимая к сумме своих элементов, обладающая структурой, а свойства элемента определяются его местом в структуре; представляет собой применение в частной области общенаучного принципа системности. Системный подход профессионала к разрешению педагогической ситуации должен отвечать трем основным требованиям: 1. Научность: исходить из научно обоснованных закономерностей и принципов теории профессиональной деятельности. 2. Индивидуализированность: общие закономерности и принципы практической психологии становятся достоянием личности профессионала. 3. Адаптивность: решение производственной ситуации приспособлено к конкретным обстоятельствам её реализации.

Реализация принципа системности позволяет компоненты деятельности объединять в систему, а не рассматривать их изолированно. В качестве таких компонентов В. Д. Шадриков предлагает рассматривать следующие функциональные блоки профессиональной деятельности: мотивы деятельности, цели деятельности, программа деятельности, информационная основа деятельности, принятие решения, ПВК. Данные функциональные блоки отражают основные компоненты реальной деятельности, хотя их выделение носит условный характер, т. к. они теснейшим образом взаимосвязаны [46; 47].

Принцип системности включает в себя следующие частные принципы: оптимальность (достижение наилучшего результата с наименьшими затратами сил и времени); структурность (выделение компонентов и их упорядоченность, верифицированность); функциональность (определение задач каждого компонента); интегративность (объединение элементов в единое целое).

Системный подход является технологией применения диалектического метода в решении ситуаций. Предшественником системного подхода является локальный подход, который оправдывает свое предназначение, когда в качестве локуса берется главное, приводится в порядок и это дает хороший практический результат. Однако некоторые существенные признаки ситуации оказываются неучтенными профессионалом, т. к. он считает их незначительными.

**Принцип дополнительности действия** ситуативных (обеспечивающих вариативность профессионального поведения) и надситуативных (обеспечивающих постоянство поведения и более высокий уровень осмысленности и осознанности профессиональной деятельности) факторов характеризуется тем, что в большинстве случаев детерминирующими являются надситуативные факторы, тогда как ситуативные играют роль модулятора (определяя вариативность проявления надситуативных факторов). Однако иерархия факторов может меняться. Доминирование именно надситуативного фактора детерминирует трансформацию ситуации в событие, порой решающим образом изменяющее компоненты конфликтной компетентности и личности в целом.

**Принцип превентивности** — для каждого уровня обнаружения проблемности профессионал разрабатывает средства предупреждения возможных производственных отклонений в развитии ситуации и своевременно находит приемы их устранения.

**Принцип мультиплицированности** — рассмотрение познаваемого объекта с противоположных точек зрения, что способствует непредвзятому подходу к решаемой конфликтной проблеме.

**Принцип контекстности** — в условиях обнаружения надситуативной проблемности профессионал неизменно удерживает, сохраняет контекст целостной деятельности (не давая «сбить себя с толку»), не поддаваясь сиюминутным требованиям производственного процесса и воздействию собственных сильных импульсивных переживаний.

К числу **процессуальных принципов** можно отнести:

1. Видение взаимосвязи компонентов педагогической деятельности; выявление их проблемности (рассогласования).

2. Поиски различных подходов (чем больше наборов рассмотрения данного явления, тем выше эффективность творческого мышления).

3. Высвобождение из-под жесткого контроля шаблонного мышления.

4. Использование случая (снять урожай результатов случайных взаимодействий идей).

5. Нахождение и реализацию новых идей в своей работе.

Таким образом, нами была предпринята попытка построить концептуальную модель профессионального мышления, позволяющую рассматривать его как целостную систему интеллектуальных действий, направленных на обнаружение и разрешение проблемности. В нашем понимании профессиональное мышление характеризуется движением по следующим вехам: Ситуация → Проблемность → Проблемная ситуация → Производственная задача → Решение → Реализация → Обратная связь. Данные вехи не заданы изначально, но каждая предыдущая порождает последующую. Ключевая роль в данной схеме отводится проблемности как субъективному состоянию интеллектуального затруднения субъекта профессиональной деятельности.

## Глава II. Определение и диагностика единицы творческого профессионального мышления

В качестве *единицы мышления* мы рассматриваем проблемность как неотъемлемую черту познания, выражающую субъективное состояние познающего. Проблемность порождает процессы мышления и рефлексии, направленные на «снятие» профессионально и личностно значимых противоречий. Выделение именно такой единицы позволяет сформулировать операциональное определение профессионального мышления, под которым мы понимаем высший познавательный процесс поиска, обнаружения и разрешения проблемности, выявления внешне не заданных, скрытых свойств познаваемой и преобразуемой действительности. Творческий компонент профессионального мышления характеризуется конструктивным выходом за привычные схемы мышления и действия.

Выявление проблемности является стилем профессионального мышления. Стиль мышления характеризуется устойчивой совокупностью индивидуальных вариаций в способах реализации умственных действий, за которыми стоят различные пути приобретения, накопления, переработки и использования информации.

Первоначально суть проблемности для субъекта не определена и переживается «как что-то здесь не то». Её осознание, по С. Л. Рубинштейну, выражается в структурировании проблемы. Характер сформированной проблемы определяется опытом субъекта. Именно благодаря опыту в любую задачу человек вводит дополнительные, субъективные условия. Они значительно трансформируют содержание задачи и соответственно изменяют характер проблемы, решаемой субъектом [35].

Проблемность, по мнению А. М. Матюшкина, является психологическим фактором, обеспечивающим порождение познавательной мотивации творческой активности личности и становление психических новообразований (мотивов, способностей) в условиях обучения. Он подчёркивает, что лю-

бая ситуация имеет ту или иную долю проблемности, поскольку требует достижения цели, что затруднено в силу каких-либо условий [24].

Согласно точке зрения Ю. А. Голикова и А. Н. Костина, под проблемностью понимается психическое явление, возникающее вследствие субъективно значимого изменения объективной действительности и её психического отражения и представляющее одну из форм несоответствия между ними, появление и преодоление которого обеспечивается механизмами психической регуляции [10]. Следовательно, проблемность — изначальная неданность и неполная заданность конечного результата, или конечной стадии, мышления как процесса. «Снятие» установленных противоречий есть не что иное, как процесс решения специалистом определенной профессиональной задачи.

Проблемность закономерно вытекает из отношения познания к бытию, объекту или явлению. Наличие проблем, проблемных ситуаций объективно обусловлено бесконечностью реальности и взаимосвязью всех явлений в мире. Бесконечность взаимосвязанности всего сущего образует онтологическую основу проблемности познания, а в проблемности познания берет свое начало мышление, как его опосредованное явление. Проблемность ситуация приобретает при обнаружении в ней противоречий и порождает процесс мышления, направленный на поиск оперативных и адекватных средств устранения появившихся противоречий.

Возникает проблемность в процессе осознания рассогласования между желаемым результатом и полученным. Она является закономерностью самостоятельной мыслительной деятельности. Проблемность не имеет своих имманентных форм. Она не тождественна её оформлению. Проблемность является чисто субъективным образованием, когнитивным состоянием личности, которая осознает: что-то не так. Если субъект осознает имеющуюся у него информацию как недостаточную, то у него возникает проблемность, которая выражается в форме когнитивного затруднения. Данное затруднение представляется для человека неразрешимым, поэтому со-

проводится разрывом хода выполняемой профессиональной деятельности. Такое понимание проблемности позволяет рассматривать её пусковым моментом для возникновения и разрешения профессиональной проблемной ситуации.

Проблемность как единица профессионального мышления имеет индивидуальную меру выраженности, что делает принципиально возможной разработку методики её психодиагностики посредством использования стандартных психометрических процедур. Влияние проблемности на результативную сторону производственной деятельности опосредовано особенностями профессионального мышления. Следовательно, установление психологической природы проблемности возможно лишь в контексте понимания мыслительной деятельности, выполняемой субъектом. Поэтому исследование уровней обнаружения проблемности в процессе разрешения конкретной проблемной ситуации должно соответствовать следующим условиям.

1. Показатели уровня обнаружения проблемности зависят от индивидуальных особенностей субъекта деятельности и связаны с условиями и предметным содержанием конкретной ситуации. У одного и того же профессионала в зависимости от выявленных им параметров рассогласований в выполняемой деятельности могут проявляться различные уровни обнаружения проблемности в решаемой ситуации.

2. Изучение уровня проблемности — это не исследование характеристик профессионала как личности, а лишь выявление характеристик его как субъекта деятельности, т. е. субъектных характеристик. Знание проблемности позволяет определить вектор и содержание семантически ориентированного поля профессионального мышления.

3. Мыслительные умения профессионала организованы в контексте выполняемой деятельности и реализуются на двух уровнях. Ситуативный уровень характеризуется поиском решения комплекса текущих, актуальных профессиональных проблемных ситуаций. Надситуативный выражается в реализации решения профессионалом проблемной ситуации, связанной с перспективой его личностного развития как субъекта деятельности.

4. Выявление и осознание профессионалом надситуативной проблемности — это его самостоятельный вывод о способах решения внутренних проблем, то есть разработка программ дальнейшего самоизменения, саморазвития, самоуправления собственным личностным ростом. Надситуативная проблемность — это уровень обнаружения проблемности, характеризующийся «оттормаживанием» одних конкретных признаков ситуации и выбором таких, которые отражают сущность затруднения в данной ситуации и побуждают к необходимости осуществления конструктивных изменений в собственной личности.

5. Реализация надситуативной проблемности позволяет профессионалу не только поставить психологический «диагноз» собственных личностных проблем, но и гипотетически проработать конкретные способы их решения, исходя из своего опыта, внутренних ресурсов, волевого и эмоционального настроения.

Еще одним открытым вопросом, имеющим непосредственное отношение к диагностике проблемности, является количество шкал. Если ли уровень мышления есть некая алгебраическая сумма по шкале ситуативности и надситуативности, то существуют ли эти две характеристики относительно независимо или они представляют собой одну? В проведенном совместно с Т. В. Разиной исследовании мы исходили из точки зрения, что все-таки это одна шкала, это должно выражаться в прямой зависимости уровня ситуативности и уровня надситуативности. Нами были созданы две методики на определение ведущего уровня мышления. Одна из этих методик предполагает наличие различных шкал ситуативности и надситуативности, а другая построена на основе единой шкалы. Для проверки нашего предположения о единой шкале выяснили степень связи между результатами тестирования по первой методике. О наличии единой шкалы свидетельствует отрицательная и достаточно высокая корреляция между двумя выделяемыми шкалами, а также то, что она носит линейный характер. Отличия в характере гистограмм — частоты распределения уровня ситуативности и надситуативности бы-

ли зеркальным отображением относительно оси ОУ. Следовательно, мы можем сравнивать результаты двух методик беспрепятственно. Кроме того, для определения уровня мышления можно будет пользоваться любой шкалой — как ситуативности, так и надситуативности [32].

Рассматривая профессиональное мышление как одну из форм мышления, можно выделить в нём целый ряд отличительных свойств:

1. Активная преобразующая позиция субъекта профессионального мышления.

2. Специфичность объекта мысли, которым является не сам объект изучения или труда, а вся взаимодействующая система (субъект действия, условия его воздействия на объект и сам объект труда).

3. Индивидуализированность мышления, обобщенность знания, то есть профессиональное мышление зависит от индивидуальных приемов действия, от имеющихся средств исследования, от конкретной производственной деятельности.

4. Действенная природа профессионального мышления, то есть привнесение конструктивных изменений в познаваемую реальность и в себя как субъекта преобразований.

5. Преобладает неспецифическая мотивация профессионального мышления, так как мышление включено в практическую деятельность и неразрывно с ней связано. Основным вектором творческого мышления профессионала служит направленность не столько на выявление проблемности и её разрешение (оперативный компонент), а на осмысление причинно-следственных связей её возникновения (стратегический компонент). Именно в этом случае устранение проблемности не является самоцелью в действиях профессионала.

6. Процесс мышления характеризуется наличием процессов оценивания — своеобразных форм анализа с акцентом не на решении, а на обнаружении проблемности и характеристике проблемной ситуации с целью её разрешения.

С учетом выделенных свойств можно отметить, что адекватно организованный анализ ситуации должен быть направлен не на само познаваемое, например педагогическое явление,



а на причины, породившие его. Поэтому при разрешении проблемной ситуации от учителя требуется готовность предвидения и нахождения новых решений. Данная готовность характеризуется способностью «выхода за пределы» ситуации (Я. А. Пономарев, Д. Б. Богоявленская), «открытостью к внешнему миру» (Д. Н. Завалишина), поисковой активностью, «видением непредвиденного» (Д. Б. Богоявленская), надситуативным уровнем обнаружения проблемности (М. М. Кашапов).

Так, проблемную ситуацию, по своей сути художественную, представляет познание любого музыкального произведения. В процессе решения проблемной ситуации идет преобразование педагогом себя и личности учащегося. В исследовании музыкального мышления преподавателей музыки, проведенном совместно с С. А. Томчук, установлено, что наиболее высоко педагоги оценили способности «надситуативного» уровня профессионального мышления, деятельностный и личностный компоненты, то есть те компоненты, которые обеспечивают уровень профессиональной деятельности, соответствующий современной ситуации развития общества. Выделенные компетентности составляют основу педагогической деятельности и выстраиваются в целостный алгоритм: обновление имеющихся знаний последними научно-методическими исследованиями и разработками — применение полученных знаний в практической деятельности — личностное достижение высокой степени мастерства на основе поисковой активности [40].

Реализация и развитие основных идей ситуационного подхода (М. М. Кашапов, Т. Г. Киселева, Е. В. Коточигова, И. В. Серафимович, Ю. В. Пошехонова, О. А. Шляпникова) позволяют рассматривать процесс возникновения профессионального мышления в связи с наличием субъективной проблемности в возникшей ситуации. В результате обнаружения проблемности объективная профессиональная ситуация трансформируется в субъективную профессиональную проблемную ситуацию, через которую связаны мышление и деятельность профессионала. Профессиональную деятельность можно представить как процесс решения проблемных ситуа-

ций, посредством чего реализуются частные и предельные цели организации. Косвенным показателем эффективности профессиональной деятельности является количество ситуаций, разрешенных принципиально новым способом [14–21].

С точки зрения Т. В. Огородовой, не только первичные психологические знания и умения, но и актуализация творческого потенциала, творческого мышления позволяют учащимся, изучающим психологию, справляться с поставленными задачами применительно к разрешению конкретных психологических ситуаций. Специальным образом организованное ею изучение научной психологии в профильных психолого-биологических классах предполагает знакомство с различными аспектами деятельности психолога-профессионала: диагностическими процедурами, за которыми следует необходимость анализа, осмысления и интерпретации полученных результатов, и в целом исследовательской деятельности психолога, включая все ее основные этапы [26].

Исследование творческого профессионального мышления характеризуется разновекторностью. Так, Б. Ц. Бадмаев творческое математическое мышление определяет как вид мышления, связанный с созданием и открытием человеком чего-либо нового в области математики [4]. Данное определение конкретизируется посредством выделения компонентов творческого математического мышления, прежде всего проблемности как олицетворения трудности поиска способа решения задачи.

Диагностика надситуативной проблемности включает в себя систему показателей: критичность мышления; доказательность и обоснованность своей профессиональной авторской позиции; способность ставить проблемные вопросы и вести дискуссию; готовность к адекватной самооценке. Все это предполагает активную разработку и внедрение в практическую деятельность профессионала условий и средств формирования умений обнаруживать надситуативную проблемность.

Выявление и осознание профессионалом надситуативной проблемности — это самостоятельный вывод о способах решения внутренних проблем, т. е. разработка программы дальнейшего самоизменения, саморазвития, самоуправления в

направлении «зон ближайшего и перспективного личностного развития». Реализация надситуативной проблемности позволяет профессионалу не только поставить диагноз собственных личностных проблем, но и вместе с этим гипотетически проработать конкретные способы их решения, исходя из своего опыта, внутренних ресурсов и волевого настроя.

Нами была разработана экспериментальная методика, которая создавала объективные предпосылки для реализации надситуативного уровня обнаружения проблемности. Большинство профессионалов испытывало затруднения, когда приходилось оценить, в какой мере им удастся выходить на надситуативный уровень разрешения проблемности. В целях исследования форм субъективного представления конкретной ситуации разработан формализованный язык описания диагностических, регулятивных и прогностических действий профессионала. Применение такого языка позволило выделить уровни осмысления ситуации, основным содержанием которых является специфика установленных противоречий. Специфика уровня проблемности заключается в том, что он определяет содержание и направленность процесса разрешения конкретной ситуации. Качественный анализ разрешения профессиональной проблемной ситуации проводился посредством разработанной нами шкалы уровней решения, основанной на концепции Я. А. Пономарева о развитии внутреннего плана деятельности [28].

Выстраивание системы деятельности позволяет структурировать систему критериев оценки и прогноза. Решение данной задачи неразрывно связано с пониманием обобщенности цели профессиональной деятельности, поскольку отсроченный характер принятых и реализованных творческих решений приводит к иерархичности процессов и результатов мышления. Особенно важным в этой иерархии является умение увидеть, сформулировать сверхзадачу с учетом позитивной дальней и ближней перспективы. Именно в умении устанавливать надситуативную проблемность выражается конструктивность и конкретность мышления профессионала. Благодаря актуализации надситуативного типа мышления

происходит преобразование профессиональной деятельности, приводящее к совершенствованию себя как субъекта.

Раскрыть смысл некоторой отдельной ситуации можно лишь тогда, считает Ю. Н. Кулюткин, когда она соотносится с предшествующими и будущими ситуациями школьной жизни («диахроническая ось анализа») и с более общим контекстом школьных, семейных и других отношений ребенка, сложившихся к данному времени («синхроническая ось анализа») [23].

Диагностика проблемности строилась нами в соответствии со следующими принципами выявления творческого профессионального мышления:

1. Преимущественная опора на экологически валидные методы психодиагностики, имеющие дело с оценкой творческого профессионального мышления в реальной ситуации, такие как анализ разрешения производственной проблемной ситуации, наблюдение, беседа, экспертная оценка.

2. Длительность идентификации (развернутое во времени наблюдение за поведением данного профессионала в разных конкретных ситуациях).

3. Использование тренинговых методов, в рамках которых можно организовывать определенные развивающие влияния, снимать типичные для данного профессионала психологические «преграды».

4. Комплексный характер выявления разных сторон творческого профессионального мышления.

Процесс установления творческого профессионального мышления нельзя основывать на единой оценке, например на количественных показателях, характеризующих индивидуальный уровень интеллектуального развития профессионала. Так, в целях перехода учебно-образовательной системы высшей профессиональной школы к концепции развивающего личностное образования необходимо целенаправленно структурировать систему непрерывного формирования творческого мышления и развития способностей обучающихся. Только адекватно разработанный метод контроля и оценки знаний в форме тестового контроля призван разбудить в обучающихся творца, развить заложенный в них интеллектуальный потенциал, вос-

питать смелость мыслей, уверенность в своих творческих силах, способность генерировать нестандартные идеи. Такой подход позволяет сформировать у них те качества, которые характеризуются понятием «инновационное мышление».

Особенностью тестового контроля предметных знаний является их разноуровневый характер, включающий тесты на 1) узнавание, 2) воспроизведение, 3) понимание и 4) осмысление, применение полученных знаний для решения типовых предметных, профессиональных ситуаций, задач, упражнений, а также 5) применение знаний, умений и навыков для решения нетрадиционных творческих задач, основанных на способности соединить старые знания, прежний опыт с новыми, преодолев при этом психологические затруднения в условиях разрешения проблемной ситуации.

Решение данной задачи неразрывно связано с пониманием обобщенности цели профессиональной деятельности, поскольку отсроченный характер принятых и реализованных творческих решений приводит к иерархичности процессов и результатов мышления. В ходе исследования нами установлены следующие характеристики проблемности: уровни, функции, виды, свойства, структура.

**Уровни обнаружения проблемности.** Творческий компонент профессионального мышления характеризуется конструктивным выходом за привычные схемы мышления и действия. В зависимости от степени выхода протекание процесса профессионального мышления рассматривается нами на двух уровнях: ситуативном и надситуативном.

Ситуативный уровень обусловлен влиянием конкретных условий профессиональной (или учебно-профессиональной) деятельности, эмоциональным отношением к проблемной ситуации, ее участникам, стремлением приступить к решению проблемы без предварительного анализа. Надситуативный уровень мышления характеризуется выходом субъекта аналитической деятельности за пределы конкретной проблемной ситуации. Противоречие, существующее в ситуации, становится импульсом для профессионального саморазвития. Для профессионалов с надситуативной проблемностью харак-

терны критичность мышления, стремление к доказательности своей профессиональной позиции, способность вести дискуссию, адекватная самооценка. Специалисты с надситуативным уровнем мышления в целом более успешны в профессиональной деятельности.

Доминирующий ситуативный и доминирующий надситуативные уровни являются полюсами континуума уровней мышления. Умение устанавливать надситуативную проблемность в процессе решения проблемных ситуаций не только способствует активизации мыслительной деятельности, но и оказывает большое влияние на личностное развитие профессионала. А это, в свою очередь, ведет к формированию личностных позиций, убеждений, помогая тем самым специалисту совершенствовать свою деятельность. Надситуативный уровень характеризуется совокупностью отношений профессионала к проблемной ситуации в целом, к себе самому и своей деятельности. Именно поэтому надситуативный уровень разрешения проблемности специалиста связан с самоактуализацией творческого потенциала. Однако если профессионал останавливается на одном уровне, то теряется целостная линия творческого выполнения деятельности.

Так, в исследовании, проведенном совместно с М. В. Харченко, установлено, что успешность решения профессиональных педагогических задач зависит от уровня развития профессионального педагогического мышления [44]. Ситуативный уровень обнаружения проблемности связан с выяснением педагогом причин возникновения противоречия и способов его снятия, в результате чего происходит реконструкция способов осуществления деятельности. В этом случае решение педагога часто носит эмоциональный характер, является лишь тактическим действием, а не стратегической программой преобразования. Надситуативный уровень обнаружения проблемности характеризуется стремлением выйти за пределы данной ситуации, постановкой познавательных задач, касающихся процесса в целом. Исходя из того, что решение педагогических задач на ситуативном уровне носит эмоциональный характер, а реализация прогностической функции в

полной мере возможна только на надситуативном уровне мышления, было сделано предположение, что преобладающие копинг-стратегии у педагогов с ситуативным уровнем мышления и надситуативным уровнем мышления будут различаться.

Уровни проблемности — это способы реорганизации профессиональной реальности. Уровень проблемности связан со степенью сложности проблем. Инновационный потенциал профессионала характеризуется совокупностью социокультурных и творческих характеристик его личности и выражает готовность совершенствовать деятельность. Такой потенциал отличает наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность средств и методов. Сюда также включается желание и возможность развивать свои интересы и представления, воспринимать и творчески воплощать уже существующие нестандартные подходы в профессиональной деятельности. Наличие инновационного потенциала связано со следующими основными параметрами: 1) творческой способностью генерировать и продуцировать новые представления и идеи, а главное — проектировать и моделировать их в практических формах деятельности; 2) культурно-эстетической развитостью и образованностью, что предполагает интеллектуальную и эмоциональную развитость и высокий уровень культуры профессионала; 3) открытостью личности новому; 4) самокритичностью и самоиронией. «Юмор, — утверждает А. В. Юревич, — это единственное, что может спасти интеллектуальных людей от травмирующих последствий ежедневного контакта с нашей действительностью» [48, с. 287].

**Функции проблемности.** Проблемность ситуация приобретает при обнаружении в ней противоречий. Поиск проблемности характеризует запуск и стиль профессионального мышления, поскольку именно проблемность порождает процессы мышления и рефлексии, направленные на «снятие» профессионально значимых противоречий.

Т. В. Огородовой убедительно показано, что введение в учебный процесс элементов проблемности повышает активность учащихся, способствует развитию у них познавательных интересов. Тем не менее полностью построить обучение на

основах проблемности вряд ли возможно. В большинстве классов собраны учащиеся с разным уровнем подготовки и разными способностями. И если для кого-то проблемное задание оказывается не по силам, т. е. не соответствует их возможностям, оно вносит дезорганизацию в учебную работу. Влияние проблемности на результативность педагогической деятельности опосредствовано особенностями профессионального мышления учителя. Проблемность — психологический фактор, обеспечивающий порождение познавательной мотивации учителя в процессе разрешения педагогической ситуации. Чем более острую проблемность приобретает педагогическая ситуация, тем более активизирует она мыслительную деятельность учителя. Склонность к обнаружению проблемности не связана с требованиями и условиями педагогической деятельности, но может оказывать влияние на процесс разрешения в ней проблемных ситуаций. Проблемность — это не только одно из главных свойств педагогического мышления, но и базовое профессионально важное качество педагога [26].

В настоящее время предъявляются повышенные требования к проблемности мышления учителей: развивать мышление учеников, давая материал на высоком теоретическом уровне, используя проблемные ситуации, успешно может педагог, сам обладающий указанным качеством.

Таким образом, проблемность осуществляет запуск мыслительного процесса профессионала. В зависимости от направленности мышления субъекта осуществляются различные стратегии формирования профессионального опыта.

**Виды проблемности:** *внешняя* — анализ сложной ситуации с целью нахождения внешних средств разрешения проблемы. Внешняя проблемность связана с неоднозначностью сложной объективной ситуации; *внутренняя* — поиск внутренних индивидуальных средств разрешения проблемы. Внутренняя проблемность обусловлена недостаточностью индивидуальных средств преодоления затруднения.

**Свойства проблемности:** *активность* — преобразующая позиция субъекта мышления; *специфичность объекта мысли*, которым является не сам объект изучения или труда, а



вся взаимодействующая система (субъект действия, его воздействие на объект и сам объект труда); *индивидуализированность мышления, обобщенность знания*, т. е. профессиональное мышление зависит от индивидуальных приемов действия, от имеющихся средств исследования, от конкретной профессиональной деятельности; *действенность*, т. е. внесение изменений, преобразований; *двойственность* задач; *субъектность* объекта труда; *самостоятельность* — направленность на поиск собственных способов разрешения постоянно меняющихся, вариативных ситуаций.

***Структура проблемности*** характеризуется её двойственностью: 1) заметить; 2) разрешить. В работе руководителя особую важность имеет как процесс выявления проблемности, так и процесс ее разрешения. К компонентам проблемности можно отнести:

- умение отделять главную проблему от второстепенной;
- умение ставить проблемные вопросы себе самому и другим (обучаемым, оппонентам);

- умение выделять «актуальные» и «перспективные» проблемы. Актуальные проблемы решаются по мере их поступления, возникновения. Такой подход позволяет разобрать ситуацию и себя в ней («чувствовать свой пульс»), объективно смотреть на себя и сделанное собою, не оставлять на следующий день ничего нерешенного.

***Условия реализации проблемности:***

- проблема должна быть близка специалисту, значима для него, интересна;

- проблема должна быть доступна специалисту, и, решив её, он должен получить для себя нечто новое.

***Следствия устранения проблемности:***

- способ постановки проблемы определяет содержание приема её решения;

- выкристаллизовываются проблемные ситуации.

Творческое мышление как познавательный процесс направлено на выявление проблемности. Специфика распознавания проблемности характеризуется тем, что она определялась по степени адекватности намеченной цели средствам,

используемым практиками. Об этом свидетельствуют высказывания классных руководителей в медицинском колледже: «Раскрыть учащейся ситуацию. Обсудить с ней. Разобрать. Когда разбираются разные способы решения, это уже очень помогает»; «Я постараюсь поговорить с ней, попрошу ее встать на мое место и ее прошу убедить меня, "учащуюся"»; «...говорю, что она будущая мать и должна уметь выходить из любого конфликта и обращать его в свою пользу. Попрошу ее саму найти выход из ситуации» [14].

Нами эмпирическим путем обнаружено, что учителя первой квалификационной категории более продуктивно решают педагогические проблемные ситуации, чем преподаватели высшей квалификационной категории. Процесс возникновения педагогического мышления связан с наличием проблемности в возникшей ситуации. В результате педагогическая ситуация трансформируется в педагогическую проблемную ситуацию, через которую связаны мышление и деятельность педагога. Продуктом педагогического мышления в данном случае будет являться снятие проблемности и разрешение педагогической ситуации, которое несет за собой некий обобщенный способ действия или прием, который может применяться в подобных ситуациях.

На данном этапе реализации нашего подхода получены следующие результаты:

1. В целях совершенствования процедуры психологического анализа процесса творческого разрешения профессиональной проблемной ситуации разработан концептуальный аппарат, позволяющий выявлять и описывать структурно-уровневые характеристики творческого профессионального мышления.

2. Дано системное описание особенных и единичных структурных характеристик профессионального мышления, направленного на познание и преобразование сложных производственных явлений в различных видах трудовой деятельности (тренер, врач, педагог, военнослужащий, психолог, юрист, предприниматель, музыкант).

3. Установлена значимая корреляционная связь между

основными компонентами творческого мышления (мотивационно-целевой, креативный, прогностический, рефлексивный) и уровнем обнаружения надситуативной проблемности. Высокий уровень проявления указанных компонентов обуславливает обнаружение надситуативной, а низкий уровень их актуализации — ситуативной проблемности в решаемой ситуации. Основным вектор творческого мышления профессионала — преобразование ситуации или преобразование себя (надситуативный уровень).

Данный психологический вектор творческого мышления педагога характеризуется следующими особенностями: *волнительностью* — высокий уровень эмоционального проживания клиентом в процессе переработки получаемой информации на психологической консультации (иногда полезно «царапать душу» знаниями); *диссоциированностью* — для актуализации творческого потенциала педагогу полезно отторжение от ситуации «здесь и сейчас»; *маневренностью мышления* — способностью использовать различные стратегии и знать, когда их использовать. Маневренность обеспечивает использование адекватной стратегии в профилактике деструктивных конфликтов. Существуют некоторые особенности структуры профессиональной деятельности педагога, которые по нашему мнению могут влиять на его мышление.

4. Выделенные показатели сформированности творческого профессионального мышления соотнесены с его структурно-динамическими характеристиками. Показатель профессионального мышления — развитие осознанных механизмов саморегуляции мыслительной деятельности. Об уровне развития творческого мышления можно судить по следующим показателям: 1. Оригинальность мысли, возможность получения ответов, отличающихся от привычных (редкость, нетривиальность решений). Нестандартное мышление и восприятие мира. Развитие готовности отказаться от прошлого опыта, полученного при решении задач подобного рода. 2. Спонтанная активность при решении профессиональных проблемных ситуаций. Быстрота и плавность возникновения ассоциативных связей. Беглость мысли как количество ассоциаций, идей,

возникающих в единицу времени в соответствии с некоторыми требованиями, а также выделение необходимых и достаточных условий решения задачи. Степень разработанности, детализации решений. 3. Восприимчивость к проблеме. Нахождение противоречий в последовательности явлений. Видеть новую проблему, устанавливать её связь с другими проблемами. Умение вникнуть в проблему и в то же время оторваться от реальности, увидеть перспективу развития проблемы. Способность найти несколько непривычных функций объекта или его части. 4. Гибкость (разнообразие вырабатываемых решений). Развитие способности к соединению противоположных идей из разных областей опыта и использование полученных ассоциаций для решения проблемы. Способность замечать и формулировать альтернативы, подвергать сомнению на первый взгляд очевидное, избегать поверхностных формулировок. Развитие способности к осознанию поляризующей идеи в данной области знания и освобождение от её влияния. 5. Рост высказываний рефлексивного характера, в том числе и направленных на анализ причин своего поведения, неадекватного для решения той или иной конкретной ситуации. В случаях успешного поведения, являющегося новым для субъекта, анализируются причины традиционного для себя поведения в аналогичных ситуациях.

5. В целях проведения сравнительного анализа исследованы психологические механизмы и закономерности функционирования творческого профессионального мышления в различных условиях деятельности (трудовой — педагоги, психологи, менеджеры, юристы, врачи, музыканты, военнослужащие, тренеры; спортивной — спортсмены — представители различных видов спорта). Проанализированы индивидуальные особенности в осмыслении и понимании производственной ситуации, способствующие эффективному результату творческой мыслительной деятельности профессионалов с различными квалификационными категориями.

Таким образом, творческому мышлению может обучить только творчески мыслящий и действующий преподаватель. Главным вектором в творческой работе такого преподавателя

является обучение конструированию собственных способов творческого мышления. Основным инструментом обучаемого является рефлексия процесса и результата выполняемой деятельности — установление проблемности (в том числе и надситуативной), формулирование проблемы, выяснение причин неприемлемости нормативного подхода к ее решению, поиск и реализация творческого решения.

### **Глава III. Динамические характеристики творческого профессионального мышления**

Проблему динамических характеристик творческого профессионального мышления изучают в нескольких направлениях: философском, психологическом, педагогическом, акмеологическом. Эти направления, являясь теоретической и методологической основой для решения сложных междисциплинарных, общепсихологических и прикладных психолого-педагогических задач, рассматривают динамику отдельных компонентов или объединенных структур творческого профессионального мышления в связи с достижением определенных результатов. Вместе с тем акцентирование внимания в основном на результативном аспекте творческого мышления означает, что данные модели в силу сложности проблемы оставляют большое проблемное поле для перспективных исследований.

Творческий процесс, по мнению Ф. Кликс и Х.-Г. Мельхорн является процессом, в результате которого возникает нечто, не содержащееся в исходных условиях [22]. К. Р. Роджерс понимает под творческим процессом создание с помощью действия нового продукта, с одной стороны вырастающего из уникальности индивида, а с другой — обусловленного материалом, событиями, людьми и обстоятельствами жизни [34]. Начиная с классической четырехэтапной схемы Г. Уоллеса («подготовка», «созревание», «озарение» и «проверка»), получившей универсальную интерпретацию в духе «творчества природы» — влюбленность, беременность, рождение, жизнь (Я. А. Пономарев, 1976; Т. Любарт, 2009), — проблема творческого потенциала личности в целом получила новое дыхание в трудах классиков гуманистической и экзистенциальной психологии (свобода встречи и открытость опыту К. Роджерса, 1994; первичная креативность А. Маслоу, 1999; мужество творить и очарование творчества Р. Мэя, 2001; креативность как рост Э. Луиджи, 2004).

Успешность и весь ход творческого процесса зависит от более конкретных и менее четко определенных факторов ситуации, её формальных и содержательных компонентов. Так,

традиционно под формальными элементами ситуации творческого решения задачи подразумевают временные характеристики мыслительного процесса: время от начала решения данной задачи, очередность предъявления основной задачи и задачи-подсказки, а также других заданий, наличие факта неудачи. Содержательные элементы — это прежде всего наличие и сила поисковой доминанты, преобладание осознаваемых и неосознаваемых мыслительных процессов, эмоциональный фон испытуемого, в том числе и переживание им неудачи.

Каждому этапу мыслительного процесса (по схеме Я. А. Пономарева) соответствует конкретная складывающаяся ситуация. Именно эта складывающаяся ситуация «вмешивается», по мнению Д. Н. Завалишиной, в четко определенную иерархию уровней мышления, создавая гетерархию детерминант успешности мыслительного процесса [11]. Собственно говоря, рассмотрение реального процесса решения задач приводит к конструктивистской точке зрения, согласно которой человек не просто реагирует на среду — он её конструирует (U. Naiser, J. Uzgiris, J. Collins, M. Quillian, E. Loftus).

Диспозиционный подход, основной целью которого является представление о взаимосвязи устойчивых индивидуальных особенностей и качеств личности со способами копинга (S. M. Miller, N. Endler, J. Parker), — в рамках данного подхода копинг определяется в терминах черт личности как относительно постоянная предрасположенность отвечать на стрессовые события определенным образом.

Согласно Ж. Пиаже, в интеллектуальном росте действуют два главных принципа: адаптация (ассимиляция и аккомодация) и организация. Благодаря адаптации мышление работает так, чтобы всё эффективнее реагировать на требования окружения. В своих работах Ж. Пиаже показывает, что человек обладает мыслительными структурами, которые воспринимают или ассимилируют внешние события и преобразуют их в мысленные представления или мысли. В процессе аккомодации человек приспособливает свои мысленные структуры к новым и необычным аспектам социального и предметного окружения.

Основной идеей интегративного подхода является представление о том, что выбор способов копинга детерминирован как особенностями личности, так и особенностями ситуации. Согласно данному подходу копинг должен пониматься как интегративное явление, соединяющее когнитивную, аффективную и поведенческую сферы. Специфика копинга определяется не только ситуацией, но и стадией развития конфликта, столкновения субъекта с внешним миром. Особое внимание в рамках этого подхода уделяется чертам личности, обеспечивающим выбор эффективных способов копинг-поведения. Нарушение нормального функционирования, ухудшение здоровья и другие негативные последствия стресса связываются с недостаточностью ресурсов и неявной эффективностью стратегий копинга (C. S. Garver, F. Cohen, S. Folkman, R. H. Moss, M. F. Scheier, J. K. Weintraub).

С точки зрения Ф. Хайдера, основоположника теории атрибуции (от лат. *attributio* — наделять, приписывать), человек верит в предсказуемость внешней среды и в то, что её можно контролировать. Люди стремятся понять, почему окружающие совершают те или иные поступки, чтобы иметь возможность предсказывать, что с ними случится в будущем, и управлять этими событиями. Объясняя поведение людей, мы используем личную или ситуативную атрибуцию, т. е. причины поведения мы ищем соответственно в особенностях самого человека либо в условиях ситуации. Причем, объясняя поведение человека, мы чаще приписываем его причины свойствам личности человека, нежели ситуационным переменным. Такая недооценка ситуативных детерминант и переоценка личностных факторов поведения человека была названа фундаментальной ошибкой атрибуции. Важным аспектом является тот факт, что закономерности атрибуции человек распространяет также и на свое поведение [51].

Ошибки каузальной атрибуции:

1. Принятие «гидравлической модели причинности», или тенденция искать одну причину поступка, отвергая возможные другие. Теоретически возможны по меньшей мере три стратегии поиска причин поступков: а) параллельная (когда



рассматриваются одновременно несколько возможных причин), б) последовательная (анализ нескольких причин друг за другом), в) усеченная (поиск любой информации, связанной с одной, «любимой» причиной).

2. Частый недоучет одной из каузальных схем, которая основана на использовании статистических данных о том, как другие люди ведут себя в подобных обстоятельствах.

3. Применение «детерминистической» каузальной схемы в ситуациях неопределенности, что имеет место в тех случаях, когда результат какого-либо события чисто случаен (например, лотерея), а человек считает, что результат зависит от его умений (выбрать определенный номер билета) [51].

В теории когнитивной атрибуции, поставившей вопрос о причинной обусловленности событий, происходящих в субъективной жизни человека, исследования были сосредоточены главным образом на системах обратной связи. Их основное назначение предполагало минимизацию расхождений между имеющимся и желаемым состоянием и представляющими его стандартами.

Согласно теории эскалации деструктивного решения конфликта (М. Deutsch), деструктивный выбор (действие) участника ведет к деструктивному выбору и у его партнера, что, в свою очередь, еще более усиливает состязательную склонность первого участника. Данный процесс происходит в форме спирали, которая характеризуется все усиливающимся ухудшением межличностных отношений участников взаимодействия. Феномен ухудшения и последующего усиления состязательности, возникающего в ходе взаимодействия, М. Deutsch назвал «эскалацией конфликта». При этом он показал, что восприятие двух противников конфликта теряет свою чувствительность к ситуации в ходе эскалации. Участники больше не видят оттенки, полутона и нюансы событий, а воспринимают ситуацию в черных тонах. Особенно страдает чувствительность по отношению к характеристикам, которые связаны с партнером. Конфликтующие стороны видят только то, что отличает их [50]. Эта идея содержится и у ряда других исследователей. Поляризация проявляется и в том, что вос-

приятие ситуации происходит в категориях «или — или»: «или все хорошо, или все плохо»; «выигрыш или проигрыш»; «или грудь в крестах, или голова в кустах»; «или пан, или пропал». Результаты исследований J. T. Tedeschi, J. P. Gahagan, J. Aronoff и др. подтвердили гипотезу эскалации.

Перспективным направлением решения проблемы динамических характеристик творческого профессионального мышления служит интеграция идей модели профессионального развития, разработанная Л. М. Митиной. Данная модель неслучайно получила широкое признание и распространение, поскольку она характеризует конструктивный путь личности в профессии, тогда как модель адаптивного поведения определяет деструктивный путь в профессии, путь стагнации и невротизации специалиста. На основе двух этих способов строятся модели профессиональной жизнедеятельности педагога, отличающиеся уровнем самосознания учителя. Главное отличие двух стратегий поведения заключается в различных уровнях развития самосознания и интегральных характеристик личности: направленности, компетентности, гибкости. Л. М. Митиной предложены возможности коррекции модели профессиональной жизнедеятельности педагога, которые, будучи соответствующим образом переработаны, могут послужить также основой для совершенствования модели творческого профессионального мышления педагога [25].

Теория системогенеза деятельности, разработанная В. Д. Шадриковым [46; 47], обладает большой объяснительной силой, поэтому становится очевидным, как показали многочисленные эмпирические исследования, что теоретический анализ профессиональной деятельности может быть успешным, если он осуществлен в контексте данной теории [14–21]. Актуальность применения данной теории обусловлена тем, что вопросы процессуальности, динамизма и генезиса целостной системы творческого профессионального мышления, а также вопросы о роли различных объективных и субъективных факторов в организации ее оптимального функционирования остаются открытыми. Все это позволяет обозначить недостаточную концептуальную разработан-

ность проблемы единиц периодизации профессионального педагогического мышления.

Как известно, процесс решения любой задачи можно проанализировать с точки зрения его этапов, стадий, фаз. Каждый из отдельных этапов представляет собой, по мнению Ю. Н. Кулюткина, некоторый микроцикл решения, т. е. относительно простую единицу мыслительной деятельности, обладающую, однако, своей структурной организацией [23, с. 104].

Одним из базовых оснований разработанной нами концепции динамических характеристик творческого профессионального мышления служит выявление и описание уровней становления творческого профессионального мышления как познавательного процесса. Проведение диагностики надситуативной проблемности основных единиц периодизации развития творческого мышления профессионала позволило выделить этапы, периоды, фазы, стадии.

*Этапы* — самые крупные единицы периодизации творческого мышления профессионала. Они соотносятся с основными этапами профессиональной социализации, но не совпадают с ними по направлению, времени и содержанию (операциональным характеристикам). В качестве ведущего критерия выделения этапа является принятие субъектом конкретной ситуации профессионального развития как руководства к действию. Переход ситуации в событие сопровождается коренными изменениями в ключевых характеристиках личности и её отношений. Игнорирование закона ситуации мгновенно, а порой и необратимо «вышибает» человека из потока жизни. Высокая степень адекватности ситуации существенным образом отличает продуктивный процесс решения профессиональной проблемы от нетворческого. Именно в этом случае ситуация приобретает для субъекта событийное значение, связанное только с теми ситуациями, которые стали яркими событиями и «запали в душу». В наших работах [14–21] методом поперечных срезов исследовано творческое профессиональное мышление на каждом этапе: довузовское (профильное), вузовское, послевузовское обучение, а также самостоятельная профессиональная деятельность. В силу размытости

границ между этапами предпринята попытка выявить специфику процесса их взаимного проникновения.

Так, на этапе вузовского обучения Т. В. Огородовой получены следующие результаты. 1. Существуют значимые различия между уровнем профессионального мышления у студентов-психологов. Студенты 3 и 4 курса обладают большей надситуативностью в разрешении проблемных ситуаций, чем студенты 1 и 2 курсов. 2. Существуют значимые различия в уровне проблемности у студентов-психологов в начале и в конце учебного года: у студентов 3 и 4 курсов в конце учебного года уровень надситуативной проблемности повысился. 3. Существует взаимосвязь между уровнем профессионального мышления студента-психолога и уровнем самоактуализации: у студентов-психологов с надситуативным уровнем мышления уровень самоактуализации намного выше, чем у студентов-психологов с ситуативным уровнем мышления [26].

Каждый из отмеченных этапов имеет сквозную характеристику: 1) пассивная адаптация; 2) активная адаптация; 3) период творческого решения основной задачи профессионального становления на данной стадии; 4) создание предпосылок для перехода на новую стадию профессионального развития.

Этапы характеризуются психологической неоднородностью, поэтому делятся на отдельные *периоды*: 1) формирование творческих ресурсов для решения новых задач; 2) возникновение позитивных новообразований в субъекте мыслительной деятельности; 3) привнесение конструктивных преобразований в познаваемую профессиональную ситуацию.

Каждый период имеет свои определенные элементы — *фазы*. Так, период овладения нормативно одобренным способом деятельности (по В. Д. Шадрикову) характеризуется следующими фазами: а) использование имеющихся средств деятельности в целях накопления творческого потенциала; б) поиск путей и средств самоактуализации и самореализации творческого потенциала личности; в) выход на необходимый уровень нормативно одобренного способа выполнения профессиональной деятельности; г) творческий — продуктивно-

конструктивный выход за пределы адаптационных способов профессионального решения производственных проблем.

Фазы характеризуются психологической неоднородностью, поэтому делятся на отдельные *стадии*. Динамические характеристики творческого профессионального мышления наиболее ярко проявляются в процессе актуализации определенных стадий выявления и разрешения профессиональной проблемности. Понимание творческого мышления профессионала как процесса позволяет выделить следующие основные стадии:

1. *Целевая, функциональная, ориентировочная* означает комплексный анализ ситуации.

2. *Диагностическая* — сбор информации и ее анализ с целью выработки решения. Осуществляется всеобъемлющий поиск решения.

3. *Исполнительная, организационно-методическая* — единодушное, самосогласованное принятие решения.

4. *Коммуникативная* — активная реализация принятого решения.

5. *Стимулирующе-регулятивная* — текущий контроль за исполнением решения.

6. *Рефлексивная* — интерпретация полученных результатов.

7. *Контрольно-оценочная* — выводы на будущее.

Каждая из этих стадий выполняет особую функцию. Осуществлено агрегирование, углубление психологического анализа выделенных стадий. В каждой из семи стадий творческого мышления профессионала содержится около 30 интеллектуальных качеств. Все исследуемые интеллектуальные качества, а их около 200, в совокупности образуют творческое мышление профессионала. Относительно некоторых качеств (абнотивность, надситуативность, прогностичность и др.) проделана определенная работа: разработаны психодиагностические методики, прошедшие психометрическую проверку; созданы психотехнические процедуры, направленные на совершенствование данных качеств. В рамках каждой стадии проводится верификация этих качеств, а также дальнейшая разработка соответствующих методик их диагностики и методов формирования.

Основной предмет нашего изучения — психологическая структура творческого профессионального мышления педагога в соотношении с основными уровнями единиц периодизации его становления: стадии, периоды, фазы, этапы. Данный подход предполагает разработку и внедрение принципиально новой структурно-динамической концепции творческого мышления педагога. Следует подчеркнуть, что в решении проблемы актуализации и организации эффективного творческого профессионального мышления педагога преобладают эмпирические исследования, исходящие из тренингового подхода, предоставляющие информацию о неэффективных условиях функционирования творческого профессионального мышления и путях их исправления. Аналитическая установка таких исследований не позволяет учесть реальные условия актуализации творческого потенциала в профессиональной деятельности, снижает их научную и практическую ценность, способствует дальнейшему накоплению разрозненных и необобщенных данных.

Творческое мышление студентов рассматривается нами как основа для формирования их профессионального мышления; дается определение творческого мышления как вида мышления, предшествующего профессиональному творческому мышлению, проявляющегося в обнаружении и снятии проблемности. Протекание процесса профессионального мышления рассматривается на двух уровнях: ситуативном и надситуативном. Ситуативный уровень обусловлен влиянием конкретных условий профессиональной (или учебно-профессиональной) деятельности, эмоциональным отношением к проблемной ситуации, ее участникам, стремлением приступить к решению проблемы без предварительного анализа. Надситуативный уровень мышления характеризуется выходом субъекта аналитической деятельности за пределы конкретной проблемной ситуации. Противоречие, существующее в ситуации, становится стимулом для профессионального саморазвития. Для профессионалов с надситуативной проблемностью характерны критичность мышления, стремление к доказательности своей профессиональной позиции, способность

вести дискуссию, адекватная самооценка. Специалисты с надситуативным уровнем мышления в целом более успешны в профессиональной деятельности.

В ходе проведенного нами исследования структурно-динамических характеристик творческого мышления профессионала в условиях вузовского обучения установлено, что когнитивные характеристики преподавателя являются ключевым звеном, поскольку условием воспитания творческой личности является и высокий уровень творчества самого преподавателя. В определенной мере преподаватель является для студентов «результативистом» — образцом профессионального поведения и мышления. Специфика профессионального мышления преподавателя наиболее полно проявляется в условиях решения проблемных ситуаций. Сознательный учёт и применение психологических феноменов деятельности позволяет преподавателю стать хозяином положения, а не рабом обстоятельств, плетущимся в хвосте событий. Знание закономерностей открывает новые горизонты творческого поиска, избавляет от блуждания в потёмках, позволяет быстрее и увереннее находить верные решения профессиональных проблем. Иначе формируется усредненность, стереотипность мышления. Поэтому становится очевидной важность понимания преподавателями и студентами практического смысла закономерностей творческой деятельности и умения этим пользоваться.

## Глава IV. Событийность мышления как ресурс развития личности

Событийность является свойством мышления, которое наиболее ярко проявляется в диаде «ситуация — событие» в определенных временных отношениях «прошлое — настоящее — будущее». Событийность мышления реализуется в контексте со-бытия: два человека думают об одном и том же, но по-разному, поскольку они видят одну и ту же ситуацию неодинаково. В этом случае происходит несовпадение взглядов участников конфликта на происходящие вокруг них события. Для возникновения взаимообогащения необходимо семантическое взаимопроникновение: принятие и понимание мыслей другого человека. Принятие характеризуется разделением точки зрения оппонента, согласием с его мнением. А понимание означает включение в структуру своей личности информации, полученной от значимого Другого.

Информация, интегрированная в структуру опыта личности, становится сплавом знаний и мотивов. Данный сплав обеспечивает возникновение базовых характеристик событийности мышления, которые осуществляют позитивное переструктурирование внутреннего мира человека, что выражается прежде всего в изменении приоритетов; формировании другого видения происходящего в условиях конкретной ситуации. Благодаря этому происходит дифференциация и возникновение новых акцентов. Иной формат осмысления содержания ситуации, новый взгляд на неё позволяют расширить рамки осмысления ситуации, что лежит в основе реализации надситуативного подхода к разрешению возникших противоречий, в том числе и конфликтного содержания.

Под событийностью понимается часть со-бытия людей как потенциала возможностей решений не только индивидуального, но и коллективного субъекта, реализуемых в процессе диалога внутри микрогруппы и взаимодействия с окружающим его многомерным миром. Событие тогда воспринимается вторичным, когда оно оказывает влияние на восприятие первичного и обуславливает более глубокое восприятие,



осмысление и осознание последующего события. Адекватное понимание психологических механизмов влияния события на личность возможно с учетом данного контекста взаимосвязи событий. Именно в этом случае ситуация, заведомо «обреченная» на негативный исход, трансформируется в событие, способствующее и обеспечивающее конструктивный выход в процессе разрешения конфликтной проблемы. Важной составляющей творческого мышления, позволяющего очевидное поражение обернуть в реальную победу, является линейное мышление, которое проявляется в последовательном выявлении и осмыслении логически вытекающих друг из друга явлений (событий); твердо установленных фактов, относительно легко поддающихся суммированию или квантификации. Примером таких суждений может быть выстраивание в контексте анализа события логической цепочки следующих суждений: причина — повод — следствие — последствие.

Учитель как профессионал должен подготовить себя к тому, чтобы использовать острую конфликтную ситуацию в интересах педагогического процесса: обогатить сознание школьников, вызвать глубокие переживания, подвести к осознанию чувств, потому что в оптимальном разрешении конфликта заложены большие возможности приобретения опыта коллективных моральных отношений, конструктивного осмысления мотивов и целей поступков. В этом случае формируется диспозиция как готовность, предрасположенность субъекта к поведенческому акту, действию, поступку, их последовательности.

Последовательность, как соблюдение единого принципа взаимосвязи мыслей в ходе рассуждения, выражается в четкой структурной организованности умственных действий. Событие целенаправленно создается системой умственных действий. Причинно-следственные связи умственных действий субъекта исследуются посредством выхода за пределы их носителя.

Согласно теории когнитивного диссонанса (L. Festinger), противоречивые понятия вызывают у человека психологический дискомфорт, т. е. состояние конфликтной напряженно-

сти. Л. Фестингер утверждает, что все поступки и действия совершаются ради построения непротиворечивой картины мира, что наличие противоречивых убеждений внутри когнитивной системы является источником душевного беспокойства. По его мнению, дисбаланс в когнитивной системе возникает при проявлении дополнительного, противоречивого знания или какого-либо объекта. Когнитивный диссонанс имеет место тогда, когда человек располагает двумя взаимосвязанными элементами, которые противоречат друг другу и порождают в субъекте желание уменьшить или — в идеале — устранить диссонанс [43].

Теорией, согласно которой физические, поведенческие и ментальные события не являются случайными, а, скорее, обусловлены действием специфических причинных (каузальных) факторов, является теория социального научения. Ключ к пониманию поведения человека, его действий и поступков следует искать в ситуативных, внешних факторах (А. Бандура). Согласно данной теории, чтобы понять поведение человека, следует обратиться к факторам, провоцирующим проявление той или иной модели конфликтного реагирования на внешнюю ситуацию, а также к факторам, повлиявшим на усвоение этой модели поведения и её закрепление. Главной же детерминантой научения человека является наблюдение за образцами поведения других людей и за последствиями этого поведения: та или иная форма поведения становится мотивирующей в силу предвосхищения последствий данных действий. К числу таких последствий может относиться не только подкрепление со стороны других людей, но и самоподкрепление, обусловленное оценкой соблюдения внутренне обязательных стандартов поведения (стандарты самоподкрепления, которые демонстрируют другие люди) [49].

В нарративной психологии и психотерапии (Дж. Брунер, Т. Р. Сарбин, Д. Мак-Адамс) существует собственная трактовка прошлого клиента, инициированная психотерапевтом. Смена акцентов в выделении наиболее значимых событий жизненного пути ведет к изменениям и трансформациям личности клиента, психокоррекции его травмирующих и невро-

тических переживаний. Автобиографическая память трактуется в нарративной психологии, по мнению В. Ф. Петренко, не как склад воспоминаний прошлого, застывших в своей неизменности, а как динамический механизм, конструирующий версии прошлого исходя из актуальных задач настоящего и потребностей саморазвития личности [27].

В отечественной психологии успешно реализуется идея Б. Г. Ананьева о событийной структуре жизни. Е. Ю. Артемьева отмечает, что наиболее близким аналогом реальных ситуаций являются задачи, построенные на основе свободных инструкций и обращенных к рефлексии событий [2].

Я. А. Пономарев сформулировал идею психологического моделирования творческой деятельности. Моделирование включает в себя исследование неосознаваемых событий за счёт создания специальной системы ситуаций, стимулирующих соответствующую мотивацию, формирующих контролируемые побочные продукты и выявляющих роль контролируемого побочного продукта при решении мыслительной задачи. В концепции Я. А. Пономарева творчество понимается в широком смысле как механизм движения. А гносеологический механизм психологии творчества строится, по его мнению, путем экстраполяции представления об этапах развития способности человека действовать «в уме» [28].

Л. П. Урванцев, основываясь на анализе литературных источников и результатах собственных исследований, выделяет две группы обобщений: ситуационные обобщения (или модели) и образные обобщения, представляющие собой более частные образования, чем модели. Он исследует событийные и ситуационные когнитивные образования. Ситуационные когнитивные образования не достигают уровня модели. Общим у понятий «ситуация» и «событие» является их локализованность во времени и пространстве. Различает их то обстоятельство, что событие по определению представляет собой не любую ситуацию, а субъективно значимую для дальнейшего развития личности. Ситуация же может выделяться и формулироваться наблюдателем или исследователем относительно

независимо от субъекта, включенного в эту ситуацию, и без учета её субъективной значимости для субъекта [41].

М. А. Холодная в рамках «феноменологической» концепции интеллекта выделила три основные формы ментального опыта: ментальные структуры, ментальное пространство, ментальные репрезентации. 1. Ментальные структуры — это система психических образований, которые в условиях познавательного контакта с действительностью обеспечивает возможность поступления информации о происходящих событиях и ее преобразования, а также управление процессами переработки информации и избирательность интеллектуального отражения. 2. Ментальное пространство представляет собой особую динамическую форму состояния ментального опыта, которая оперативно актуализируется в условиях осуществления субъектом тех или иных интеллектуальных актов. 3. В свою очередь, ментальные репрезентации — это актуализированный умственный образ того или иного конкретного события [45].

Анализ описанных концепций позволяет отметить, что мысли человека предваряют и одновременно создают обстоятельства его жизни. Посредством событийности мышления создаются устойчивые формы событий — «вехи», «знаковые повороты и обороты судьбы», «вызовы». Данные формы закономерны, а не просто спускаются на человека с небес. Например, мальчик, выросший в тени властной матери, может оказаться на работе под началом женщины с трудным характером. Поэтому вызов, в отличие от стимула, есть переживаемое событие. Возможны прогнозируемый и стихийный варианты резонансного отклика как проявление переживания события. Прогнозировать межличностные события позволяет социальный интеллект как устойчивая способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения. Социальный интеллект помогает улавливать сложные отношения и зависимости в социальной сфере жизнедеятельности, поэтому ожидаемый вызов, по сравнению со стихийным, есть переживаемая и осознаваемая индивидом смыслообразующая величина.

Выбор, в отличие от реакции, является предпочтением. Так, в процессе медиации как одной из форм разрешения

конфликта обеспечивается реализация творческого реагирования на конфликтную ситуацию по следующей схеме: конфликтная ситуация → вызов → выбор как результат реализации надситуативного мышления субъекта → продуктивное понимание → конструктивная событийность → переживание и проживание знакового события → нахождение нового смысла → позитивные выводы → возникновение личностных новообразований.

Успешная актуализация конструктивной конфликтности повышает эффективность творческого процесса, направленного на создание событийности как основы позитивных личностных изменений. Существенной помехой в реализации данного направления может выступить смысловой барьер как явление взаимного непонимания или недопонимания, возникающего между людьми и основанного на том, что одно и то же событие при одинаковом значении имеет для них разные смыслы. Смысловой барьер часто наблюдается тогда, когда люди не понимают мотивов поведения друг друга и либо действуют без учета этих мотивов, либо приписывают партнеру по взаимодействию ложные мотивы. Для человека, у которого возник смысловой барьер, характерно повышение аффективности. Нередко это отношение распространяется на всю ситуацию общения, которая приобретает астеническую окраску.

Особенно часто смысловой барьер возникает между детьми и взрослыми, так как взрослые, предъявляя требования к детям, нередко игнорируют смысл, который это событие имеет для детей. Например, учитель ставит плохую оценку, не учитывая меру усилий, потраченных учеником на выполнение работы. Таким педагогическим воздействием он хочет побудить учащегося лучше учиться. Ученик же воспринимает такую оценку как несправедливую, поскольку для него главный смысл заключается в том, что он старался. В этом случае оценка теряет свою побудительную силу. В результате появления смыслового барьера затрудняется процесс воспитания, поскольку возникают закономерные, неизбежные деструктивные конфликтные ситуации.

Снятие неопределенности в условиях смыслового барьера сопровождается проникновением в разные слои познаваемого явления: экзистенциальный (зачем?); смысловой (ради чего?); ценностный (какой ценой?); эмоционально-мотивационный (почему?); когнитивный (что?); регулятивный (как?). В разных ситуациях «цепляются» разные слои. В зависимости от уровня актуализации и реализации определенного слоя происходит соответствующая переоценка ценностей. Управление уровнями актуализации, в отличие от умения идти на ощупь в условиях бесконечной неопределенности, осуществляется посредством методов психологического воздействия: интерпретации, директивы, обратной связи, поддержки, убеждения, идентификации. Кульминационным моментом такого управления является конфронтация — концентрирование на особенностях оппонента, которые нужно и можно изменить или по крайней мере учитывать. Например, помочь человеку увидеть, что он сам делает для того, чтобы стать жертвой. В этом случае происходит терапия поведения посредством реконструкции ошибочных когниций: осознание и коррекция деструктивных мыслей. Благодаря такой терапии создаются благоприятные возможности осуществления ассертивных, уверенных поступков. Если человек хочет прийти к самому себе, то его путь лежит через мир, через сложную систему межличностных взаимодействий, имеющих выраженную в разной степени конструктивную конфликтность.

В целях предотвращения негативного влияния смыслового барьера на возникновение позитивной событийности целесообразно руководствоваться принципом дополнительности действия ситуативных (обеспечивающих вариативность профессионального поведения) и надситуативных (обеспечивающих более высокий уровень осмысленности и осознанности профессиональной деятельности) факторов. Данный принцип характеризуется тем, что в большинстве случаев детерминирующими являются надситуативные факторы, тогда как ситуативные играют роль модулятора (определяя вариативность проявления надситуативных факторов). Однако иерархия факторов может меняться. Доминирование именно надситуа-

тивного фактора детерминирует трансформацию ситуации в событие и способствует целенаправленному изменению личности профессионала.

Событийность мышления является одним из условий формирования ментальности личности. Устойчивая нормализация отношений в группе происходит до тех пор, пока не возникает значимое событие, позволяющее поднять отношения на новый, более продуктивный уровень их функционирования. Ситуация, благодаря такому условию, становится событием в жизни человека. В контексте проживания события происходят ключевые, судьбоносные изменения в личности. Резонансом на переживаемые состояния служат те личностные новообразования, которые формируются благодаря поступку как сознательно совершенному человеком действию. Поступком, по мнению С. Л. Рубинштейна, является действие, которое выражает отношение человека к человеку, к другим людям. Для поступка существенным и определяющим служит это последнее [35].

Поступок является действием, имеющим социально-ценностную оценку. Благодаря именно общению, по мнению А. А. Бодалева, поступок личности А становится обстоятельством жизни В, С, Д и т. д., а их поступки, экспрессивные действия, в свою очередь, оказываются обстоятельствами жизни для А. Этот осуществляемый различными видами коммуникаций переход поступка одного человека в обстоятельства жизни других людей является характерной особенностью совместной жизни и деятельности людей [5, с. 4].

В контексте событийного подхода Е. Е. Сапогова развивает понятие «смысловая ампликация событий» как субъективный ментальный процесс намеренного расширения и обогащения содержания биографического факта. Ампликация происходит за счёт придания значений и значимости событиям, ситуациям и открывшимся в них особенностям собственной личности [36].

Готовность к поступку можно рассматривать с разных сторон. Если человек выступает против рутинных методов руководства, слепого подчинения недостаточно продуманным

решениям, то такое нонконформистское поведение можно рассматривать в качестве поступка. С другой стороны, готовность к поступку может выражаться как не внешнее мужество, связанное с преодолением объективных препятствий, а как смелость в процессе совладания с собственным страхом, неуверенностью, растерянностью. «Отпористость» как сопротивляемость ума является способностью отражать неблагоприятные внутренние и внешние препятствия и воздействия. Человек может развиваться и в среде с определенными параметрами риска, разумно и конструктивно сопротивляясь которым он создает себя как личность.

На основе обобщенных эмпирических данных нами [14–21] был разработан метод динамического моделирования, позволяющий установить механизм функционирования надситуативного уровня профессионального мышления в условиях конфликтного взаимодействия. Реализация данного метода способствовала выявлению и описанию следующих общепсихологических механизмов функционирования конструктивной конфликтности:

- *операционные* (Каким образом?);
- *функциональные* (Для чего?);
- *диагностические, преобразовательные* (Как?),
- *уровневые* (Каковы параметры — актуальные, перспективные — осмысления ситуации?);
- *личностные, субъектные* (Кто?);
- *деятельностные* (Что?).

Актуализация данных механизмов обуславливает выход субъекта на продуктивные виды деятельности. Метод основан на процессе распознавания, классификации и верификации конфликтных ситуаций, а самое главное — на выявлении особенностей трансформации возникшей ситуации в желаемое событие и поиск оптимальных средств управления такой трансформацией.

Ситуация тогда приобретает событийное значение, когда она воспринимается как значимая. Такая ситуация эмоционально остро переживается человеком. Утрата, обесценивание данного события может вызвать кризис и привести к дез-



организации поведения и деятельности личности, к нарушению смыслообразующей функции мышления. Условно можно выделить следующие стадии проживания кризиса в процессе трансформации ситуации в событие: 1 стадия — ситуация врасплох: шок-оцепенение — недооценка, игнорирование психотравмирующего события и его негативного последствия; 2 стадия — осмысление происходящего, осознание действительности и поиск смысла; 3 стадия — когнитивная и эмоциональная обработка поступающей информации и переживаемых состояний, когда наступает острая боль и отчаяние; 4 стадия — принятие на себя ответственности за происходящее; 5 стадия — новая ориентация, перерождение, рождение нового смысла. Согласно технике «кризисной интервенции», проблему не решают, а работают с ней.

В целях достижения позитивного поворота в развитии личности и её межличностного взаимодействия целесообразно учитывать следующие параметры событийности ситуации:

1. *Содержательные* (концептуальные). Понимание данного параметра позволяет оперативно найти ответ на вопросы: «Что это такое?», «Что такое резонанс?». Например, одна и та же ситуация квалификационной аттестации профессионала в одном случае имеет высокий уровень событийности, в другом — низкий. В первом случае речь идёт об успешном прохождении аттестации перед комиссией, которая является для профессионала значимой, авторитетной, референтной. Профессионал старается хорошо пройти аттестацию не ради более высокой категории, а для того, чтобы «не упасть в глазах уважаемой комиссии» и достойно представить авторские профессиональные разработки. Во втором случае ситуация не трансформировалась в событие, поскольку не произошло личностной включенности аттестуемого в происходящее.

2. *Структурные*. Знание структурных характеристик ситуации и их преобразование, конструирование в знаковое событие позволяет понять, каким образом возникает, образуется событие и какую роль оно играет в жизни человека. Событие тогда становится компонентом внутренней жизни, когда способствует приобретению духовного, экзистенциального опы-

та. Важную роль при этом играет прогнозирование развития акме-событий как особого типа событий, имеющих наиболее сильное воздействие на коренные и позитивные изменения личности. Акме-событие — это царственный случай, который бывает, возможно, один раз в жизни: необычная встреча, яркий случай. В этом случае событие содержит в себе что-то вневременное, потрясающее и резонирующее.

Переход ситуации в событие сопровождается коренными изменениями в ключевых характеристиках личности и её отношений. Игнорирование «закона ситуации» мгновенно, а порой и необратимо «выталкивает», «вышибает» человека из потока жизни. Высокая степень адекватности ситуации существенным образом отличает творческий процесс решения конфликтной проблемы от нетворческого. Именно в этом случае ситуация приобретает для субъекта событийное значение, связанное только с теми ситуациями, которые стали яркими событиями и «запали в душу».

3. *Динамические.* Учёт данного параметра позволяет понять, как изменяется событие и каким образом можно охарактеризовать событийность. Событийность характеризуется степенью осмысления (нахождение смысла в процессе познания) и осознания значимости переживаемой ситуации: чем выше событийность, тем острее и глубже переживается ситуация, возникшая в жизни человека. Именно в этом случае Событие воспринимается и осознается человеком как закономерное, «промыслительное» звено в его судьбе.

4. *Временные.* Знание данного параметра способствует пониманию, когда, каким образом начинается и завершается событие. Владимир Набоков в рассказе «Благодать» [Набоков В. В., 1924] описал следующую ситуацию. Молодой господин ждал условленной встречи с дамой, опираясь на трость, в холодной тени угловых колонн Бранденбургских ворот. «Прошло уже с час, — быть может, больше». Он обратил внимание на то, как солдат подал кружку кофе с молоком старушке, торгующей видовыми открытками. Господин смотрел, как она пьет, как грет руки, замерзшие на холоде. «Она пила долго, пила медленными глотками, благоговейно слизы-

вала бахрому пенки, грела ладони о теплую жесть». Затем он стал пристально всматриваться во все окружающее.

В. В. Набоковым описано осмысление и принятие ситуации как руководства к действию. Герой «понял, что мир вовсе не борьба, не череда хищных случайностей, а мерцающая радость, благостное волнение, подарок, не оцененный нами». Именно в этом случае ситуация становится знаковым событием для конкретного человека.

*5. Функциональные.* Понимание и учет функционального параметра событийности позволяет своевременно распознать ресурсную точку выбора и принятия значимой ситуации, которая в качестве события выполняет разнообразные функции. Психотерапевтическая функция является одной из них, поскольку осознание страдания, по мнению Ф. М. Достоевского, очищает душу. Кроме того, событийность определяется тем эффектом последствий, который возникает в результате проживания данной ситуации. Эффект самореализации профессионала характеризуется теми изменениями, которые возникли в его деятельности (ситуативные изменения) или в самой личности, выступающей в качестве субъекта деятельности (надситуативные изменения).

Надситуативные изменения имеют более длительный воздейственный характер, поскольку приносят коренные преобразования в личность; обеспечивают существенную переоценку ценностей; способствуют конструктивному переосмыслению приоритетов; активизируют позитивное смыслообразование. Данные изменения можно сконструировать следующим образом: «запускать себя» в разнообразные ситуации; рефлексировать происходящее; делать выводы, адекватные целям моделируемой ситуации, а в случае необходимости — вносить соответствующие коррективы в своё профессиональное и личностное развитие. Для этого необходимо адекватное осмысление ситуации и принятие на себя ответственности за происходящее в качестве основы становления зрелости субъекта.

О высоком уровне зрелости субъекта можно тогда говорить уверенно, когда человек, отдаваясь делу, которому он

себя посвятил, осознает, что его прошлое, как бы велико оно ни было, всегда меньше психологического будущего. Процесс творчества бесконечен, и перед ищущим человеком постоянно открываются новые перспективы. Зрелость зависит от сложившейся у личности временной перспективы, вне этой перспективы она не существует. Временная перспектива с возрастом расширяется. В зрелости изменения временной перспективы связаны с разным ощущением течения времени, которое может субъективно ускоряться и замедляться, сжиматься и растягиваться, изменять свою траекторию. Так, любовь, реализация творческого потенциала могут привести к движению в сторону психологической молодости, длительной сохранности эффективной работоспособности. Жизнь, наполненная яркими событиями, осознается субъектом более продолжительной. Личностно зрелый человек не думает о своём возрасте, чувствует себя молодым, поскольку он увлечен любовью к жизни и наполнен жаждой творчества.

Событие служит критериальным показателем, по которому можно судить о ходе процесса эффективной самореализации профессионала. Переживаемое событие тогда становится компонентом внутренней жизни, когда способствует приобретению экзистенциального опыта. Поэтому важно научиться опережать и предотвращать те события, которые могут навредить, и конструировать те события, благодаря которым осуществляется формирование новообразований в личности. Психологическая поддержка корректируется в зависимости от степени силы, глубины и направленности экзистенциальных проблем. Экзистенциальные проблемы по источнику тревожности можно разделить на три вида: в себе, в окружении, в событиях и обстоятельствах. Опережающее воздействие в процессе решения этих проблем опирается на прогнозирование развития акме-событий, как особого типа событий, имеющих наиболее сильные воздействия на коренные изменения в личности.

Успешное конструирование событий возможно тогда, когда происходит ориентация не на стимуляцию, а на мотивацию оппонента. Для обеспечения мотивации важно использовать вместо категории предикатов «должен», «обязан», «необходи-

мо» другие: «целесообразно», «желательно», «предпочтительно». В этом случае оппонент в большей степени будет склонен захотеть сделать то, что нам представляется наиболее важным в процессе достижения намеченной цели.

В отличие от стимуляции именно мотивация обеспечивает действенность переживаемого события. Поэтому становится очевидной важность понимания профессионалом практического смысла закономерностей творческой деятельности и умения этим пользоваться. Понимание смысла достигается в процессе переживания событийности. Переживаемость событий может быть прогнозируемой или стихийной. Если профессионал может представить, какой резонанс вызовет определенная ситуация, то его возможности целенаправленного воздействия на активность оппонента усиливаются. Резонанс есть переживаемая индивидом величина. Отклик оппонента связан с тем выбором, который он делает. Важно научиться посредством вероятностного прогнозирования опережать те события, которые могут нанести вред выполняемой деятельности. Такое прогнозирование строится на основе субъективной оценки вероятности наступления события, что позволяет предвидеть его ход. Актуализация инновационной интуиции как способности быстрого и верного нахождения решения проблемы и ориентировки в новых сложных ситуациях позволяет прогнозировать и управлять ходом развития событий. На выбор в существенной мере влияет как индивидуальная, так и корпоративная ментальность.

Условиями, при которых коллективный субъект порождает ментальность, являются событийность, активность, деятельность, время, пространство. Корпоративная ментальность как со-бытие порождается в группе, которой присуща определенная активность, деятельность, выполняемая совместно членами коллектива на протяжении всей совместной профессиональной деятельности, но вместе с тем это группа, которая имеет ценностно-смысловое единство, приобретенное в определенном времени и пространстве. Большое в одиночку не поднять, поэтому необходимо четкое управление совместной деятельностью.

Отношение руководителя к неудаче может быть критерием управленческой одаренности. Творец в процессе творчества становится больше самого себя, поскольку происходит формирование потребности в самовыражении; закрепление потребности в самовыражении; перевод потребности в навык; закрепление навыка в самовыражении. Чем талантливее человек, тем сильнее он сопротивляется бездарной муштре и рутинной ситуации.

Любая конкретная управленческая ситуация имеет свою предысторию и перспективу развития. Она является продуктом ряда предшествующих событий, возникающих в процессе взаимодействия руководителя и подчиненных. Она определенным образом соотносится и с планируемыми на будущее результатами организационной работы. В данном контексте особое внимание руководителя привлекают те проблемные ситуации, в которых он испытывает наиболее сильные затруднения. В работе с творчески мыслящими профессионалами таких ситуаций более чем достаточно. Проблемная ситуация оказывается для руководителя острой в силу а) неожиданности её возникновения, б) переживания значимости происходящего события, в) необходимости быстрого решения, г) отсутствия алгоритма действия, поскольку для понимания творчески мыслящего профессионала руководитель должен быть творчески развитым человеком.

Событийность мышления проявляется в следующих мыслительных действиях. 1. Видение, прогнозирование грядущего события в текущей ситуации. 2. Конструирование, выстраивание хода развития обыденной ситуации таким образом, чтобы выросло знаковое событие. Приблизить, ускорить возникновение события можно тогда, когда оно желаемо, долгожданно (порой подспудно), притягательно, заветно. При наличии такого субъективного условия создание желаемого события становится очень вероятным. Человек осознанно и неосознанно ищет и находит в себе такие ресурсы, о наличии которых он даже и не подозревал. 3. Трансформирование ситуации в событие в значительной мере обусловлено выявлением и реализацией ресурсных опорных то-

чек. Данные точки характеризуются новыми возможностями, раскрытие которых даёт дополнительный импульс для трансформации ситуации в событие. Благодаря таким действиям условия ситуации становятся средствами её конструирования, позитивного изменения. 4. Осуществление нравственного самоконтроля, самостоятельное формулирование для себя нравственных обязанностей и произведение самооценки совершаемых поступков. В какой мере человек может успешно решать проблемы в сфере общения, зависит от его готовности воспринимать других людей адекватно их психологическому состоянию и их неповторимой индивидуальности. Готовность строить отношения с партнером по общению на равных, стремление к сотрудничеству, готовность к самоанализу действий и поступков — все это основные слагаемые творческого отношения к конфликту.

Таким образом, событийность мышления характеризуется следующими особенностями. 1. *Протокольность* позволяет отличать факты от мнений, реальное от кажущегося, действительное от желаемого. 2. *Безынерционность* выражается в том, что накопленный опыт и знания не мешают субъекту принимать оригинальные решения при рассмотрении новых, нетрадиционных, необычных проблем, которые возникают в нестандартных ситуациях. 3. *Методичность* способствует последовательному, без отвлечения от поставленной цели осмыслению разнообразных профессиональных ситуаций (коммерческих, управленческих, психолого-педагогических и др.). 4. *Конструктивность* помогает не только вскрывать причины неудач, просчётов, ошибок или недостатков, но и находить наиболее рациональные пути и способы их устранения, что повышает качество выполняемой работы. 5. *Мобильность* обеспечивает перенос опыта, накопленного в процессе проживания и осознания как ресурса развития личности, на новые области знания с учетом их особенностей, места, времени, условий. 6. *Насыщенность* эмоционально окрашенными событиями, значимыми для конкретной личности или группы. 7. *Ценностно-смысловая наполненность*. 8. *Управляемость* выражается в том, что, комбинируя условия протекания со-

бытийности мышления как процесса, можно изменять операциональные его характеристики. 9. *Результативность* включает в себя изменения, приносимые в ментальный опыт субъекта. 10. *Доминантность* благоприятствует выделению главного в познаваемой и разрешаемой ситуации, поэтому субъект не тонет в мелочах, а создает условия, способствующие трансформации ситуации в событие.

*Техника 1.* Когнитивное интервью. Набор приемов для облегчения припоминания событий. Используя принципы когнитивной психологии, направляют процесс припоминания в нужную сторону.

*Техника 2.* Методика «критического инцидента»: респондентов просят вспомнить события, в которых произошло что-то, что резко — в позитивную или негативную сторону — изменило их мнение о представителях другой социальной группы или культуры.

*Техника 3.* Ретроспективный анализ конфликта — это попытка оценить ситуацию уже спустя некоторое время после разрешения или окончания конфликта, когда его участники занимают несколько иные позиции в коллективе. С течением времени отдельные наиболее существенные моменты поведения в конфликтной ситуации могут воспроизводиться острее. А так как нет особой необходимости в психологической защите, чтобы облегчить эмоциональные переживания, что нередко ведет к искажению события, стремлению передать его в идеализированном виде, могут быть получены более достоверные данные.

*Техника 4.* Социальная категоризация — процесс упорядочивания окружающей среды в терминах социальных категорий через группировку событий, людей (А. Тэшфел, Дж. Брунер).

*Техника 5.* Если ты уперт, если ты движешься согласно своей судьбе, ищешь все, что помогает тебе себя осознать, тогда случай приходит обязательно. Планированная система ожидания случая — вот как можно это назвать (В. Полунин).

*Техника 6.* Каким образом ситуацию можно трансформировать в знаковое событие?



Ответ: 1. Отчёт перед самим собой. 2. Гиперболизация мелочи. 3. Придание большего смысла происходящему. 4. Стремление возвысить Другого. 5. Умение видеть новые горизонты.

*Эффект бабочки* (англ. butterfly effect) — термин, метафорически отражающий возможность серьезных последствий незначительных и непредсказуемых событий. Л. Росс и Р. Нисбетт объясняют его происхождение ссылкой на высказывание оставшегося анонимным метеоролога о том, что бабочка, машущая крыльями в Пекине, при определенных обстоятельствах может повлиять на погоду, которая через несколько дней установится на западе США. Исследователь, имеющий дело с любыми сложными интерактивными нелинейными системами (в т. ч. относящимися к психике, поведению и социальным взаимодействиям), должен быть готов к встрече с эффектом бабочки.

*Эффект «искажения мышления»* в пользу «ожидаемого события».

*Эффект «самопреобразования»*: Человек, сделавший нечто, достаточно значимое, становится в известном смысле другим человеком (С. Л. Рубинштейн).

*Приём 1.* Важно научиться опережать те события, которые могут навредить.

*Приём 2.* Благодаря «промыслительности» появляется возможность работать на опережение.

*Приём 3.* Как только мы обращаем внимание на проблему, проблема меняется.

*Приём 4.* Разум, хорошо устроенный, лучше, чем разум, хорошо наполненный (М. Монтень).

*Приём 5.* Человек находится внутри жизни. Он может анализировать отдельные события, поступки, качества. У него не сразу формируется целостная картина мира (С. Л. Рубинштейн).

*Приём 6.* Повороты и кризисы жизненного пути не только могут быть источниками утрат, разочарований и потерянности, но и подталкивают к поиску новых возможностей, выборов и решений. Возможно, в этом и состоит путь к жизненной

мудрости: учиться преобразовывать боль в желание жить, видеть в трудностях и ударах судьбы не наказание, а уроки и даже подсказки.

*Приём 7.* Подмалёвок — основа будущей картины. Сначала создаётся общая картина, а затем прописываются детали.

*Приём 8.* Наша жизнь — это то, во что её превращают наши мысли (Марк Аврелий).

## **Глава V. Абнотивность педагога как средство формирования креативности**

На данном этапе развития современной психологии активно исследуется влияние социального окружения на развитие одаренности. Так, в «Рабочей концепции одаренности», разработанной Д. Б. Богоявленской, В. И. Пановым, В. Д. Шадриковым, В. Н. Дружининым и другими психологами, выделены признаки одаренности и обозначены пути и направления работы с одаренными детьми, представлена методология выявления одаренных детей. Однако остается открытым вопрос о качествах педагога, значимых для работы с творчески одаренными обучаемыми разного возраста. Основное внимание обращено на снятие зажимов творчества, поскольку творческие способности не формируются, а высвобождаются (M. Ferguson, 1974).

Общественная поддержка одаренных детей, повышенное внимание к ним психологов и педагогов сосредоточено на наиболее успешных учениках и студентах, проявивших высокие достижения в учёбе или других видах деятельности. Однако выдающиеся достижения сами по себе составляют далеко не единственный признак одаренности. Их проявление в детском или юношеском возрасте не гарантирует творческих успехов во взрослой жизни и профессиональной карьере (Л. И. Ларионова, Н. С. Лейтес, Е. И. Щебланова, Н. Б. Шумакова и др.).

Одаренные учащиеся часто составляют группу психолого-педагогического риска, связанного с десинхронизацией развития, трудностями установления коммуникативных контактов, развитием одаренности по типу скрытой, а также с известным феноменом «снятия» одаренности с возрастом (М. Е. Богоявленская, Л. И. Ларионова, Н. С. Лейтес, М. А. Холодная, В. С. Юркевич).

Воспитать в ученике творческую личность способен только творчески мыслящий и действующий педагог, поэтому роль учителя в развитии творческого потенциала личности учащегося отличается от традиционной роли педагога как носителя информации. Перед ним стоит иная задача: не передать знания, а

раскрыть собственные возможности ученика. В работах А. М. Матюшкина, В. И. Панова, А. Я. Пономарева, В. Д. Шадрикова, В. Н. Дружинина, Л. И. Ларионовой, Дж. Рензулли обосновано, каким образом учитель должен играть ведущую роль в поддержании творческого потенциала ребенка. Тем не менее в условиях современной школы прослеживается тенденция подавления педагогом творческой активности учащихся не потому, что учителя не хотят развивать творческий потенциал обучаемого, а потому что не могут это делать.

В профессиональной деятельности существует значительное количество объективных и субъективных затруднений проявления творчества. Одна из объективных причин связана с отсутствием психодиагностических средств и новых технологий формирования базовых качеств творческого мышления.

В наших работах [14–21] был поставлен вопрос о существовании важной характеристики творческого профессионального мышления преподавателя, которая помогает ему в развитии креативности обучаемых. Данная мыслительная способность существует как особое комплексное интеллектуальное качество учителя, проявляющееся в умении найти в каждом ребенке особенности, которые помогут ему творчески развиваться. Исследуя данное качество, мы установили, что его наличие особенно необходимо для формирования творческого мышления профессионалов, оказывающих влияние на образовательную политику учебного заведения. Данное качество мы назвали абнотивностью: оно характеризуется комплексной способностью учителя к адекватному восприятию, осмыслению, пониманию и принятию креативного ученика, способностью заметить одаренного ребенка и оказать необходимую психолого-педагогическую поддержку в развитии его творческого потенциала. Благодаря совершенствованию креативности у учащихся и студентов происходит повышение в дальнейшем их востребованности на современном рынке труда. Кроме того, развитие абнотивности способствует профессиональному и личностному росту преподавателей.

В целях выявления комплексной способности педагогов к развитию творческого потенциала учащихся нами разработан опросник из 29 утверждений на определение МККА (мотивационно-когнитивного компонента абнотивности) у педагогов. Методика максимально направлена именно на педагогическую деятельность, в частности на работу по поддержанию и развитию креативности учащегося. Опросник проверен на надежность, валидность, разработаны ориентировочные нормы (одна шкала).

В ходе теоретического и эмпирического исследования, проведенного М. М. Кашаповым, Е. М. Григорьевой, О. Н. Ракитской, А. А. Зверевой, Ю. А. Адушевой, выделены и описаны базовые компоненты абнотивности, сформулировано её концептуальное и операциональное определение. Анализ результатов эмпирического исследования позволил описать критерии и показатели, характеризующие абнотивность. Под критерием, как основанием, по которому происходит сравнение исследуемых феноменов, мы понимаем качества, свойства, признаки изучаемого объекта, которые дают возможность диагностировать его состояние и уровень развития.

Абнотивность, по нашему мнению, включает в себя креативность самого учителя, мотивационно-когнитивный компонент абнотивности (МККА) и рефлексивно-перцептивные способности: способность к изучению ученика, пониманию, сопереживанию ему, способность проникнуть в индивидуальное своеобразие ученика, способность проанализировать, оценить, лучше понять себя. Следовательно, в структуру рефлексивно-перцептивных способностей были включены эмпатия, рефлексия и социальный интеллект.

Вопрос абнотивности преподавателей высшей школы является также актуальным и пока еще мало изученным. В ходе нашей дальнейшей работы мы сделали попытку разработать тест по абнотивности для преподавателей вузов. В исследовании приняло участие в общей сложности 130 человек — преподаватели различных факультетов таких высших учебных учреждений, как Ярославский государственный университет, Ярославский государственный педагогический университет,

Ярославский государственный технический университет и др. Соотношение мужчин и женщин в данной выборке примерно одинаково.

При разработке нашего опросника мы постарались учесть не только способность заметить одаренного студента, не только желание и готовность оказать поддержку такому обучаемому, но и то, как на практике воплощается эта готовность.

Исходя из утверждения о континууме одаренности (любой ребенок является креативным в той или иной степени) и из наличной ситуации, сложившейся в образовательных учреждениях, мы полагаем, что каждый ребенок имеет право на возможность развивать свои творческие способности. Диагностика и формирование у педагогов такого психологического комплекса, как абнотивность, поможет решить эти задачи.

Для оценки сформированности мотивационно-когнитивного компонента компетентности педагога в развитии способности к творчеству учащихся в качестве критериев выступают осознание значимости творческого развития учащихся при реализации профессиональной деятельности; адекватная система представлений педагогов о творчестве, творческой личности; владение теоретическими психолого-педагогическими основами процесса творческого развития учащихся; мотивация на творческую самореализацию в профессиональной деятельности. Мотивационно-когнитивный компонент включает в себя знание особенностей одаренных студентов, желание чувствовать их потребности и интересы, готовность к приобретению психолого-педагогических знаний для работы с одаренными обучаемыми, стремление к гибкости в поведении, творческую активность в управлении учебно-познавательной деятельностью.

Социальный интеллект — интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации. Социальный интеллект определяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов (человека как партнера по общению, группы людей). Социальный интеллект обеспечивает понимание поступков и действий людей, понимание ре-

чевой продукции человека, а также его невербальных реакций (мимики, поз, жестов).

Эмпатия — это умение поставить себя на место другого человека и способность к эмоциональной отзывчивости на переживания других людей, как если бы они были нашими собственными.

Креативность, как способность к творчеству, проявляется в гибкости мышления. Оригинальность помогает преподавателю адекватно воспринять творчески одаренного обучающегося, найти к нему особый подход и поддержать развитие этого потенциала не благодаря обстоятельствам, а порой вопреки им. Способность к оценке включает и возможность понимания как собственной мысли, так и чужих мыслей, действий и поступков. Способность к оценке обеспечивает возможности самодостаточности, самоконтроля, уверенности творческого человека в самом себе, в своих способностях, в своих решениях, определяя этим его самостоятельность, неконформность и многие другие интеллектуальные и личностные качества. Креативность проявляется в способности видеть, ставить и оригинально решать проблемы, в умении прогнозировать процесс межличностного взаимодействия, быстро и правильно ориентироваться в создавшейся экстремальной ситуации, предвидеть результат.

В качестве критерия сформированности рефлексивного компонента психологической компетентности (рефлексия педагогического опыта с творческих позиций) выступает самооценка педагогами своей компетентности, соответствия профессиональной деятельности задачам творческого развития учащихся. Педагог с высоким уровнем рефлексивности точно анализирует и свою деятельность, и ответное поведение обучаемых. Установлено, что преподаватели, обладающие такой способностью, более объективны при оценке креативно одаренных детей.

Анализ результатов эмпирического исследования позволил описать критерии и показатели, характеризующие абнотивность. Под критерием, как основанием, по которому происходит сравнение исследуемых феноменов, мы понимаем

качества, свойства, признаки изучаемого объекта, которые дают возможность судить о его состоянии и уровне развития.

Проектно-организационный компонент в структуре психологической компетентности педагога в развитии способности к творчеству учащихся характеризуется владением разнообразными способами проектирования и организации творчески ориентированного образовательного процесса (конструирование творческих заданий; проектирование творческих занятий; стиль взаимодействия).

Под показателями понимаются количественные или качественные характеристики сформированности каждого качества, свойства, признака изучаемого объекта. Именно на основе качественного и количественного анализа показателей можно выявить стоящие за ними и проявляемые через них психические явления. Поскольку в реальной жизни любое действие и проявляющееся в нем психическое явление обусловлены большим количеством одновременно действующих факторов, часть коих практически неподконтрольна даже в условиях строгого эксперимента, подавляющее число показателей представляют собой случайные величины — такие, что с определенными вероятностями могут принимать некое множество числовых значений.

На основании соотношения критериальных показателей в структуре психологической компетентности педагога в развитии способности к творчеству учащихся нами были выделены и описаны следующие уровни сформированности данного вида компетентности: низкий, средний, высокий. При этом мы исходили из методологического обоснования С. Л. Рубинштейна, который, развивая идею поуровневого изменения психических образований, отмечал, что каждая ступень, будучи качественно отличной от всех других, представляет относительно целое, так что возможна ее психологическая характеристика как некоторого специфического целого. Всякая предшествующая стадия представляет собой подготовительную ступень к следующей; внутри ее нарастают, вначале в качестве подчиненных мотивов, те силы и отношения, которые, став ведущими, дают начало новой ступени развития [35].



Актуализация творческого потенциала включает в себя: а) снятие эмоционального напряжения; б) нахождение и высвобождение жизненных ресурсов; в) рефлексии результатов обратной связи. Этот потенциал раскрывается на 3 уровнях: 1. Когнитивный (вспомнить аналогичную ситуацию, бывшую в прошлом, и отметить чему научила эта ситуация). Умение в веере проблем увидеть главную проблему. 2. Эмоциональный — актуализировать в памяти самую комфортную из своих жизненных ситуаций; вчувствование; успокоенное размышление. 3. Поведенческий — соединить образ воображения, потребного будущего и образ действия, направленного на достижение желаемого, а затем выполнить «походку уверенности, могущества».

Полученные данные могут быть полезны в работе школьных психологов по диагностике способности педагогов к деятельности по поддержанию и развитию креативности у детей, в деятельности психолога по развитию данных профессионально важных качеств у учителя.

Основная гипотеза исследования заключалась в том, что преподаватели гуманитарных предметов имеют более широкие возможности для развития собственной креативности, а также для использования во время занятий нетрадиционных методов обучения. Это не означает, что среди преподавателей точных предметов нет творческих людей. Дело в том, что гуманитарные предметы подразумевают наличие творческой активности и способности. В них нет четких и жестких канонов, имеется больше возможности для творческой интерпретации, в то время как в точных науках существуют четкие правила, формулы, законы и алгоритмы, которым необходимо следовать.

Эмпирические результаты свидетельствуют о том, что большинство опрошенных педагогов признают важность задач развития способности к творчеству обучаемых, но при этом демонстрируют недостаточную компетентность в организации условий для развития творческих способностей учащихся. Этот вывод подтверждает необходимость решения проблемы исследования и формирования абнотивности в кон-

тексте творческого профессионального мышления педагога, ибо сила и действенность абнотивности взаимосвязана с другими качествами творческого мышления.

Таким образом, абнотивность, по нашему мнению, включает в себя креативность самого учителя, мотивационно-когнитивный компонент и рефлексивно-перцептивные способности, которые, включают способность к изучению ученика, пониманию, сопереживанию ему, способность проникнуть в индивидуальное своеобразие ученика, способность в связи с этим проанализировать, оценить, лучше понять себя. В структуру рефлексивно-перцептивных способностей были включены эмпатия, рефлексия и социальный интеллект. Абнотивность мышления — комплексная способность учителя к адекватному восприятию, осмыслению, пониманию и принятию креативного ученика, способность заметить одаренного ребенка и оказать необходимую психолого-педагогическую поддержку в развитии его потенциала [14].

В результате проведенной работы установлено, что большая часть учителей (82%) не обнаруживают достаточного уровня объективности в оценке творчески-одаренных учеников. Лишь 18% педагогов, независимо от типа учебного общеобразовательного заведения (гимназии, лицеи, типовые школы), а также от типа высшего учебного заведения (гуманитарный, естественно-научный, технический), обладают абнотивностью. Учителя с высоким социальным интеллектом, уровнем рефлексивности и развитой эмпатией набирают высокий бал по опроснику МККА, а также более объективны при оценке креативности учащихся. Именно они высоко мотивированы на работу с одаренными детьми.

В силу актуальности и важности вопроса, связанного с одаренными студентами и их развитием, одной диагностики не достаточно. Необходимо проводить дальнейшую работу, направленную на развитие абнотивности преподавателя. Нами был разработан тренинг, целью которого является повышение уровня абнотивности вузовских преподавателей: развитие способностей к эффективному и продуктивному взаимодействию с одаренными студентами. Основные прин-

ципы тренинга: полезность, контекстность, превентивность и креативность. В основе данного тренинга лежат принципы гештальттерапии, учитывается поэтапность развития группы. Содержание тренинга разделено на части в соответствии с компонентами абнотивности. В ходе тренинга идет поэтапное развитие основных компонентов абнотивности.

Существуют объективные факторы, затрудняющие проявление творческого потенциала в различных видах деятельности учащихся. Родители, учителя, школьная администрация стремятся не к творчеству детей, а к овладению и соблюдению нормативно одобренного способа учебной деятельности. Поскольку он более востребован и высоко оценивается в обществе. Однако хороший исполнитель редко вырастает в профессионала как специалиста, способного к самостоятельности, инициативности, творчеству.

Факторы — это обстоятельства, под воздействием которых происходит изменение, а условия либо затрудняют, либо облегчают возникновение желаемых новообразований. Для целенаправленной актуализации и реализации творческого потенциала личности необходимо создание системы факторов и условий, способствующих творческому развитию личности. Например, школа выступает фактором, а тип детско-учительских отношений, прежде всего педагогическая позиция, являются важным условием повышения творческих ресурсов ребенка. Следовательно, управление психическим развитием ученика означает конструирование гармоничного сочетания объективных и субъективных факторов, значимых для эффективного функционирования творческого мышления.

Творчество — это активность личности, характеризующаяся конструктивным выходом за привычные схемы мышления, поведения и деятельности. Конструктивный выход означает трансформацию вредной привычки в полезную, позволяющую успешно разрешать возникающие затруднения. Так, привычка опасаться нового, неизвестного может замениться привычкой к осторожности, предусмотрительности, тщательной подготовке к выполнению деятельности в неожиданных условиях, характеризующихся повышенной стрессогенностью и конфликтностью.

Для достижения эффективности в работе с одаренными детьми целесообразно создавать следующие условия:

1. Нужно развивать потребность ребенка в оптимизации своей мыслительной деятельности. Ошибкой начинающих учителей является ожидание вопросов от аудитории по содержанию излагаемого материала. Некоторые педагоги так и не дожидаются таких вопросов. Если же учитель в ходе сообщения учебной информации сам задает вопросы, то, возможно, сработает психологический механизм интерференции: постепенно у обучаемых возникнет желание задавать собственные вопросы. Другой ошибкой является «отмахивание» от назойливых вопросов «почемучек». В этом случае целесообразно попросить спрашивающего попробовать самому ответить на собственный вопрос. Поиск ответа важно направить на самостоятельное раскрытие глубинных связей, что может приводить к отказу от старых схем.

2. Доброжелательная, мягкая атмосфера принятия того, что делает и что думает обучаемый, способствует направлению его активности на самостоятельный поиск истины. Важно своевременное поощрение такого поиска. Подкрепление собственного мнения ребенка помогает ему осознать, что он способен увидеть в познаваемом явлении что-то особенное.

3. Необходимо так учить ребенка самостоятельно и творчески мыслить, чтобы он не ставил ценность информации в зависимость от авторитета её источника. Освобождение ценности информации обеспечивает открытое обсуждение рассматриваемых проблем. Э. В. Ильенков подчеркивал, что ум с самого начала надо воспитывать так, чтобы противоречие служило для него толчком к самостоятельной работе, к собственному рассмотрению самой вещи, а не только того, что о ней сказали другие люди. Учить специфически человеческому мышлению — значит учить диалектике, умению фиксировать противоречие, а затем находить ему действенное разрешение (1984).

4. Важно сформировать у ученика способность ревизовать свою привычную точку зрения, развить интерес и умение

возражать себе. Самостоятельную творческую личность формирует самостоятельная творческая деятельность.

5. Необходимо создавать такие ситуации, находясь в условиях которых человек имел бы возможность замечать широкие связи между проблемами, объектами и явлениями. Если он осознает их значимость, то ему легче принимать на себя ответственность за решение возникающих проблем. Важно научить ребенка условия возникших затруднений делать средствами их решения.

6. Знание общих правил и закономерностей мыслительной деятельности, по которым целесообразно мыслить и действовать. Особую роль играет создание собственной методологической базы, информационных фондов, специализированных языков описания проблемы в позитивном ключе, умение находить адекватные методические средства поддержки решения проблемы. Знание закономерностей явлений, как считает Г. С. Альтшуллер, даёт ключ к управлению ими [1]. Незнание этих закономерностей делает явления роковыми. Закономерности не бывают ни плохими, ни хорошими. Они могут быть «ещё неизвестными» или «уже известными».

7. Практическая проверка этих правил и самоконтроль. Традиционная логика выделяет четыре качества логического мышления: 1) определённость; 2) последовательность; 3) непротиворечивость; 4) обоснованность. Эти качества связаны с четырьмя законами мышления: 1) закон тождества; 2) закон противоречия; 3) закон исключения третьего; 4) закон достаточного основания.

Новообразования в мышлении, прежде всего в творческом, автоматически не возникают. Их надо создавать. Однако возникает вопрос, как, каким образом.

У определенной категории учителей появился новый термин «полезно-педагогическое насилие». Целесообразность сопротивления такого рода воздействиям обусловлена тем, что хороший исполнитель, умеющий прекрасно работать по трафарету, редко вырастает в профессионала, способного к самостоятельности, инициативности, творчеству.

Кроме того, сложилась такая система подавления творчества, о которой С. Я. Маршак сочинил стихотворение:

Он взрослых изводил вопросом «Почему?» —

Его прозвали «маленький философ».

Но только он подрос, как начали ему

Преподносить ответы без вопросов.

И с этих пор он больше никому

Не досаждал вопросом «Почему?».

Существуют объективные факторы, затрудняющие проявление творческого потенциала в различных видах деятельности и типах конфликтного взаимодействия. Так, в системе школьных конфликтов родители, учителя, школьная администрация стремятся не к творчеству своих детей и сотворчеству вместе с ними, а к соблюдению нормативно одобренного способа учебной деятельности. Однако, чем сильнее воздействие, тем сильнее противодействие. Обучаемые, в большей мере, чем обучающие, интуитивно сопротивляются давлению, а порой и диктату взрослых.

Факторы — это обстоятельства, под воздействием которых происходит изменение, а условия затрудняют или облегчают возникновение желаемых изменений. В отношении актуализации и реализации творческого потенциала личности речь идёт о создании гибкой системы факторов и условий, способствующих творческому развитию личности. Например, семья выступает фактором, а тип детско-родительских отношений, прежде всего родительская позиция отца, являются важным условием повышения творческих ресурсов ребенка. Следовательно, управление психическим развитием субъекта означает конструирование гармоничного сочетания объективных и субъективных факторов, значимых для эффективного функционирования творческого мышления.

По мнению К. Роджерса, нетворческих людей не существует, но далеко не все люди способны актуализировать свой творческий потенциал. Как известно, личность — это человек, обладающий сознанием и самосознанием, способный к познанию, общению, труду и управлению своим психическим развитием. Однако, чем мы становимся старше, чем приспособ-

собленнее и удобнее начинаем себя чувствовать в жизни, тем меньше, по мнению Л. С. Выготского, остается в нас творческого духа и тем труднее поддаемся мы воспитанию. Творец всегда из породы недовольных [9].

Ответ на вопрос «Как эффективно разблокировать творческий потенциал личности?» может быть разноплановым. Прежде всего, необходимо отметить направление, в котором может происходить разблокирование и каким может стать человек в результате разблокирования. Творческая личность, по мнению К. Юнга, не боится выявить в поведении противоположные черты своей натуры, в отличие от обычного человека, который страшится многих побуждений и подавляет их. Существует предположение, что эта полярность сильнее выражена у лиц с наибольшим творческим потенциалом. Только свободный, уважающий свое и чужое достоинство человек способен творчески созидать в полную силу. По мнению В. А. Сухомлинского, без творческой жизни личность не может быть воспитана. Творчество — это не сумма знаний, а особая направленность интеллекта. Он называет творчество самой сутью жизни в мире знаний и красоты.

Творческая личность — это творчески активная личность, которая действительно не боится конфликтов с собой и окружающей действительностью. Такая личность способна к конструктивной переработке своего опыта. Особенность творческой личности состоит в готовности к риску. Она вытекает из того, что человек, имеющий много идей, должен иметь смелость высказать их вслух. Это проявляется в смелости в отношении постановки проблемы, в обострении противоречий, в отказе от общепринятых путей и способов решения проблемы.

В целом для творческой личности, по мнению Я. А. Пономарева, характерны 3 группы свойств:

1. Перцептивные (связано с восприятием информации): необычная способность концентрации внимания, восприятия, большая впечатлительность. К числу перцептивных особенностей личностей, обладающих огромным творческим потенциалом, чаще всего относились необыкновенная напряженность внимания, восприимчивость, впечатлительность.

2. Интеллектуальные: наличие интуиции, могучей фантазии, выдумки, дара предвидения, обширности знаний.

3. Характерологические: частое уклонение от шаблонов, оригинальность, инициативность, упорство, высокая самоорганизация, колоссальная работоспособность. Желание заниматься творчеством, интерес ко всему новому, способность удивляться, восхищаться. Особенности мотивации деятельности усматривались в том, что гениальная личность находит удовлетворение не столько в достижении цели творчества, сколько в самом его процессе; специфическая черта творца характеризовалась как почти непреодолимое стремление к творческой деятельности [28].

Р. Стернберг и С. Любарт в инвестиционной теории креативности отмечают, что для формирования и проявления творческих способностей необходимо наличие 6 условий:

1. Интеллектуальные способности (синтетическая способность видеть проблемы в новом свете и избегать привычного способа мышления; аналитическая способность, позволяющая оценить стоящие идеи; практически-контекстуальная способность, которая выражается в умении убедить другого в ценности идеи).

2. Знания (необходимость иметь достаточно знаний о своем поле деятельности).

3. Законодательный стиль мышления (собственные принципы и законы движения мысли).

4. Личностные характеристики (готовность преодолевать препятствия, принимать на себя разумный риск, терпеть неопределенность).

5. Внутренняя мотивация, сосредоточенность на задаче.

6. Поддержка окружающей среды.

По Р. Стернбергу, творческая личность должна обладать следующими чертами: способностью идти на разумный риск; готовностью преодолевать препятствия; толерантностью к неопределенности; готовностью противостоять мнению окружающих [30].

Результаты исследования Д. Б. Богоявленской, Л. М. Митиной и других показали, что творческие люди обладают



большой вариативностью в сочетании личностных качеств. Общей оказалась одна черта — эмоциональная лабильность, рельефы профилей не повторялись. Творческие люди выделялись по шкале индивидуальности: они оригинальны, с богатым внутренним миром, склонны к абстрактному, нешаблонному мышлению. Умеют испытывать удовольствие от жизни, обладают высокой эмоциональной возбудимостью (на креативность благоприятно действуют радость, страстность, прилив стенических эмоций, стремление к доминированию, риску, тяготение к независимости, нарушение порядка, снятие чувства страха), активны и агрессивны в защите своего «Я», с высокой самооценкой.

В раннем периоде исследования творчества единственным источником суждения о качествах творческой личности служили биографии, автобиографии, мемуары и другие литературные произведения, содержащие описания выдающихся людей — художников, ученых, изобретателей. Путем анализа и обобщения такого материала С. Л. Рубинштейн выделил наиболее бросающиеся в глаза признаки гениальности, выражающиеся в особенностях перцепции, интеллекта, характера, мотивации деятельности [35]. Так, например, Ф. Ю. Левинсон-Лессинг разделял творчески мало продуктивных ученых-эрудитов, называя их «ходячими библиотеками», и творчески продуктивных ученых, не отягощенных переизбытком оперативных знаний, обладающих мощно развитой фантазией и блестяще реагирующих на всякого рода намеки.

Кроме того, различными авторами разрабатывались различные модели креативной личности. Так, в гештальт-психологии считались обязательными следующие требования к умственному складу творца:

- Не быть ограниченными, ослепленными привычками.
- Не повторять просто и раболопно то, чему вас учили.
- Не действовать механически.
- Не занимать частичную позицию.
- Не действовать со вниманием, сосредоточенным на ограниченной части проблемной структуры.

- Не действовать частичными операциями, но свободно, с открытым для новых идей умом оперировать ситуацией, стараясь найти ее внутренние соотношения.

Итак, ключевым вопросом изучения творчества является вопрос о носителе творческого начала, о личности, которая творит. Творческие задатки присущи в какой-то мере любому человеку. Развитие и реализация творческого потенциала будет зависеть в первую очередь от его субъекта. В целях эффективного разблокирования творческого потенциала личности преподавателя представляется очень важным учет следующих резервов повышения готовности к решению проблемно-конфликтных ситуаций: 1. Усиление проблемности изложения соответствующих разделов. 2. Укрепление в ходе учебных занятий связи с жизнью, с практикой. 3. Усвоение алгоритмов, необходимых для конструирования творческих способов разрешения дидактических проблемных ситуаций.

Понимание творческого мышления профессионала как процесса позволяет выделить следующие основные стадии: 1) целевая, функциональная, ориентировочная; 2) диагностическая — сбор информации и ее анализ с целью выработки решения; 3) исполнительная, организационно-методическая — принятие решения; 4) коммуникативная — реализация принятого решения; 5) стимулирующе-регулятивная; 6) рефлексивная; 7) контрольно-оценочная. Каждая из этих стадий выполняет свою особую функцию. Все интеллектуальные выборы человека имеют желаемый радикал, поэтому каждое качество творческого мышления имеет своего антагониста, поскольку указанные качества представлены континуально. При этом качество творческого педагогического мышления понимается нами как совокупность характеристик учителя, относящихся к его способности удовлетворить установленные и предполагаемые потребности, связанные с оригинальным выполнением педагогической деятельности в соответствии с требованиями образовательного стандарта. Рассматриваемые качества творческого мышления выполняют определенную функцию, реализация которой приближает профессионала к намеченной им цели.

Актуализация профессионального опыта — включение интеллектуальных заготовок, наработанных и использованных при решении предыдущих конкретных проблемных ситуаций. Это способность перешагнуть привычные рамки, ограничивающие горизонт мышления, иначе трудно увидеть профессиональную перспективу. Ограничиваясь анализом конкретной ситуации, очень трудно понять суть происходящего в данной ситуации. Важно выйти за пределы ситуативного мышления. Иначе мы будем выглядеть как рождественская ёлка, увешанная стереотипами.

*Задание 1.* Попробуйте описать трудную ситуацию с надситуативной позиции, как бы со стороны, поднявшись над ситуацией.

*Задание 2.* Опишите ситуацию с позиции другого человека. Например, обещал помочь ему и не помог. Как он может отнестись к этому?

*Прием 1.* Надо быть всегда готовым по ходу дела быстро скорректировать второстепенные решения, лишь бы сохранить в неприкосновенности главные цели своего бизнеса. «Не имеет значения, сколько ведер молока ты прольешь, важно не потерять корову» (Харви Маккей).

*Прием 2.* Умение выходить за границы актуальной жизненной ситуации дает возможность овладеть этой ситуацией, ибо, находясь внутри ситуации, порой трудно понять причины ее возникновения и возможные последствия ее разрешения.

*Прием 3.* В решении проблемы самый большой барьер — это выход за её пределы. Данный выход не означает отключения от неё, а, наоборот, — более глубокого включения в неё, прежде всего на личностном, а не только на деятельностном уровне.

*Приём 4.* Важно давать больше инициатив. Найти в себе силы, уверенность в собственном решении проблемы.

*Приём 5.* Холодность чувств — плодородная почва для лени. Разум вводит нас в обман чаще, нежели наше естество. Разуму не постичь надобностей сердца. Самые высокие мысли подсказывает нам сердце (Люк де Клапье де Вовенарг).

*Приём 6.* Две вещи омрачают наш разум: порой мы молчим, когда нужно говорить, и мы говорим, когда нужно молчать (Саади, персидский поэт XIII в.).

*Приём 7.* Ты беден — делай усилия не требовать ничего от людей. Ты болен — делай усилия не мешать людям твоей болезнью. Ты обижен — делай усилия простить своих обидчиков и не нести с собой зла. Делай усилия. Решись — и ты свободен (Л. Н. Толстой. Круг чтения).

*Приём 8.* Если человек не доволен своим положением, он может изменить его двумя средствами: или улучшить условия своей жизни, или улучшить свое душевное состояние. Первое не всегда, второе всегда в его власти (Л. Н. Толстой).

## Глава VI. Надситуативность как основа творческого профессионального мышления

*Надситуативность мышления* — базовое качество творческого профессионального мышления, характеризующее умение подниматься над уровнем сиюминутных требований ситуации; обнаруживать надситуативную проблемность; ставить цели, избыточные с точки зрения исходной задачи.

Идея надситуативности как способности к преодолению ограничений ситуации выбора, к преобразованию наличных альтернатив раскрыта в трудах философов (И. Кант и др.) и психологов. В исследованиях В. А. Петровского рассматривается надситуативность действий; проявления надситуативности в творчестве изучались Д. Б. Богоявленской; применительно к изучению личности — А. Г. Асмоловым, относительно мыслительной деятельности детей — В. Т. Кудрявцевым; в профессиональном мышлении педагогов — М. М. Кашаповым, Ю. В. Пошехоновой, О. А. Шляпниковой, Н. В. Дудыревой, Е. В. Шубиной и др. И в каждом из этих случаев понятие надситуативности носит свой оттенок, а иногда и иной смысл. Ситуативность — надситуативность мышления педагога приводит к отличиям в структуре психологической системы педагогической деятельности (Т. Г. Киселёва). Надситуативный уровень обнаружения проблемности придаёт определённый (новый) смысл профессиональной деятельности. Оптимальность, эффективность и адекватность того или иного уровня может быть определена только с учётом той ситуации, где они могут быть применены (Ю. Н. Дубровина). Поскольку педагогическим мышлением определяется весь характер профессиональной деятельности, то М. М. Кашапов, Т. Г. Киселева, Ю. С. Коликова, Е. В. Коточигова, А. В. Лейбина, Т. В. Огородова, Т. В. Разина, О. Н. Ракинская, Ю. В. Скворцова, И. В. Серафимович, О. В. Сумарокова, С. А. Томчук, О. А. Шляпкина и другие рассматривают ситуативность — надситуативность как характеристику педагогического мышления и говорят о ситуа-

тивном — надситуативном уровнях мышления в целом, а не только об уровнях обнаружения проблемности.

Существуют два уровня обнаружения педагогической проблемности: ситуативный и надситуативный. Реализация надситуативного уровня позволяет устанавливать противоречие, которое может воплощаться не только в прямом противоборстве людей и развиваться от завязки к развязке, но и в устойчивом, стабильном фоне происходящих событий, вне зависимости от конкретной ситуации в мыслях и чувствах её участников, полных эмоциональной напряженности. Реализация надситуативного уровня позволяет бросить общий взгляд на события своей жизни, не теряя широкой перспективы и не утопая в мелких деталях ситуации, найти определённый (новый) смысл профессиональной деятельности.

Отличия уровней обнаружения педагогической проблемности можно рассмотреть по четырём характеристикам: эмоциональная сфера, мотивационная, интеллектуальная и личностные изменения.

Эмоциональная сфера. 1. Ощущение педагогом напряженного отношения к педагогической проблемной ситуации и трудности его преодоления — ситуативный. 2. Возможность быстрого изменения поведения, естественность реакций, эффективность преодоления негативных эмоций, низкий уровень психологических защит — надситуативный.

Мотивационная сфера. 1. Ситуационная мотивация учителя: представляется важным устранить помехи только сейчас, а что будет потом — не столь важно — ситуативный. 2. Воспринимает проблемную ситуацию как творческую задачу, стремится выявить скрытые мотивы поступка ученика — надситуативный.

Интеллектуальная сфера. 1. Выяснение педагогом причин возникновения противоречия и способов его снятия, преодоления, что обусловлено влиянием конкретных педагогических условий — ситуативный. 2. Способность «выйти за пределы» конкретной ситуации, оригинальность, гибкость мышления, видение объекта с качественно новой точки зрения; анализ собственного поведения и конкретных действий, учёт воз-

можных последствия для учебно-воспитательного процесса — надситуативный.

Личностные изменения. 1. Нет систематического личностного роста педагога, с большим трудом способен к преодолению стереотипов — ситуативный. 2. Осознание учителем необходимости изменения, самосовершенствования себя — надситуативный.

Немаловажным для данной области исследования проблемности является то, что если первоначально считалось, что ситуативный уровень является более сложным и вместе с тем более эффективным, то сейчас принято считать, что оптимальность, эффективность и адекватность того или иного уровня могут быть определены только с учётом той ситуации, где они могут быть применены. Обобщение результатов, полученных в наших исследованиях, позволяет говорить о двух типах мышления, которые были выделены теоретическим способом на базе анализа уровней обнаружения проблемности. К аналогичным выводам пришла и Т. Г. Киселёва, которая анализировала процесс профессионального мышления учителя на основе эмпирического изучения педагогической деятельности, где в качестве структурной схемы психологического анализа педагогической деятельности была использована концепция системогенеза В. Д. Шадрикова. Результаты исследований показали, что все шесть основных блоков профессиональной педагогической деятельности различаются у учителей с ситуативным и надситуативным уровнями обнаружения педагогической проблемности.

Поскольку педагогическое мышление пронизывает основное содержание профессиональной деятельности учителя, то, ситуативность — надситуативность можно рассматривать как характеристику педагогического мышления и говорить о ситуативном — надситуативном уровнях мышления в целом, а не только относительно обнаружения проблемности. В целом, такие качества как ситуативность — надситуативность являются родовыми характеристиками педагогического мышления. Проявление видовых признаков обусловлено в основном особенностями ситуационного контекста педагогической деятельности.

Таким образом, протекание процесса творческого профессионального мышления рассматривается нами на двух уровнях: ситуативном и надситуативном. Доминирующий ситуативный и доминирующий надситуативные уровни являются полюсами континуума уровней мышления. Ситуативное мышление характеризуется приоритетным влиянием жизненных обстоятельств, связанных с сиюминутными ориентациями личности профессионала. В процессе реализации ситуативного мышления проблема не вычленяется как исходное противоречие. Ситуативное мышление обусловлено признаками ситуации, ограничено её основными характеристиками (временными, организационными, деятельностными). У таких профессионалов самоанализ, самопомощь имеют случайный характер, акцент в решении профессиональной проблемной ситуации смещается на поиск внешней помощи. Ситуативный уровень обусловлен влиянием конкретных условий профессиональной деятельности, характеризуется эмоциональным отношением к решаемой ситуации, к ее участникам. Наблюдается тенденция непосредственно и сразу приступить к решению проблемы без ее предварительного анализа, осуществляется реконструктивный способ выполнения профессиональной деятельности, т. е. стремление изменить ситуацию без изменения, совершенствования себя в ней. Основная цель профессионала, мыслящего и действующего на данном уровне, заключается в снятии видимой проблемы без учета ее этиологии.

При переходе с ситуативного на надситуативный уровень мышления происходит уменьшение обращений за внешней помощью, начинают преобладать способы самопомощи. Для профессионалов с надситуативным мышлением характерен высокий уровень самоанализа, активизация собственных потенциальных возможностей и собственного опыта, повышение критичности к своим действиям, самооэффективности. Надситуативный уровень мышления характеризуется выходом субъекта в своем мышлении за пределы непосредственно данной ситуации. При решении проблемы профессионал актуализирует не только практические, но и теоретические психологические знания. Каждый акт разрешения ситуации ха-



рактируется направленностью на саморазвитие, творчество. Специалисты, использующие надситуативный уровень, являются более успешными в выполнении своих профессиональных функций.

Умение глубоко анализировать проблемную ситуацию, выносить взвешенные, аргументированные оценочные суждения позволяют надситуативно мыслящему профессионалу осуществлять свою деятельность более продуктивно. Специалист, умеющий мыслить надситуативно, анализируя характеристики проблемной ситуации, начинает осознавать и собственные профессиональные действия, что помогает ему принять и реализовать конструктивное решение по разрешению возникающих затруднений. Всё, что мы исключаем, объединяет наше мышление. Мир богаче, чем это может быть выражено в любом из языков. Когда мы пытаемся понять что-то одно, мы обнаруживаем, что оно связано со всем остальным во вселенной.

Умение устанавливать надситуативную проблемность в процессе разрешения проблемных ситуаций не только способствует активизации мыслительной деятельности, но и оказывает большое влияние на личностное развитие профессионала. А это, в свою очередь, ведет к формированию личностных позиций, убеждений, помогая тем самым профессионалу совершенствовать свою деятельность. Личностный уровень характеризуется совокупностью отношений профессионала к проблемной ситуации в целом, к себе самому и своей деятельности. Именно поэтому надситуативный уровень разрешения проблемности профессионала связан с самоактуализацией творческого потенциала. Однако если профессионал останавливается только на одном уровне, то теряется целостная линия творческого выполнения деятельности, утрачиваются перспективы её дальнейшего совершенствования.

Человек способен «вынуть» себя из ситуации, посмотреть на себя со стороны, а значит — перестать быть таким, каким он был до этого (М. К. Мамардашвили). Для того чтобы подняться над трагической ситуацией, суметь взглянуть на себя со стороны и отыскать смешное, нужно обладать не-

заурядной силой духа. Душевный комфорт в трудной ситуации обеспечивается следующим образом: человек «отчуждается» от себя самого, смотрит на себя со стороны, и эта, вначале чисто интеллектуальная операция, смещает его «эмоциональную равнодействующую» в положительную сторону. Так, болезнь может возникнуть в качестве следствия неправильной мысли, неправильного поступка. В этом случае чаша весов между хорошим и плохим склонилась в сторону «плохо». Поэтому вполне справедливым является утверждение Г. В. Ф. Гегеля о том, что неправильное устроенное мышление приводит к головным болям.

Интеллектуально-инициативному человеку присуще продолжать познавательную деятельность за пределами требуемого, самостоятельно ставить проблемы, устанавливать новые закономерности. Творческое желание возникает неосознанно, а способ реализации желания определяется осознанно. Разумное действие регулируется на основе рефлексии, в которой осмысливается надситуативная активность человека. В процессе актуализации надситуативного уровня разрешения ситуации появляется возможность учитывать разные точки зрения на решаемую проблему, проигрывать различные последствия предлагаемого решения. Благодаря надситуативному подходу человек может не только совершенствовать выполняемую деятельность, но и себя как субъекта деятельности.

Ситуативность — надситуативность мышления присутствует не только в профессиональном педагогическом мышлении, но и клиническом на этапе приобретения профессии врача (Кашапов М. М., Скворцова Ю. В., 2007). В проведенном исследовании (Кашапов М. М., Алексеева С. В., 2006) установлено, что на ситуативном уровне врач решает диагностическую задачу не выходя за рамки конкретной ситуации, используя имеющиеся знания и опыт. Именно на этом уровне, наряду с другими стилями мышления, возможно выделение репродуктивного стиля, как одного из подуровней, на котором врач использует имеющиеся в его профессиональном опыте структуры действия. На этом уровне мыслительная де-

тельность врача направлена на познание и изменение конкретной врачебной ситуации.

На надситуативном уровне в центре внимания врача оказывается не только решение конкретной проблемной ситуации в контексте достижения намеченного результата, но и рефлексия самого процесса мышления. Следствием такой рефлексии может явиться более глубокое познание врачом особенностей своей личности. На данном уровне врач способен выйти за рамки конкретной диагностической задачи, осознать и в дальнейшем учитывать свои индивидуальные особенности, которые влияют на процесс решения клинической задачи. Кроме того, профессиональное мышление на данном уровне позволит врачу решать задачи собственного профессионального роста за счет личностных изменений.

Оба уровня имеют большое значение для профессиональной деятельности врача. Однако уровень развития каждого из них чаще всего не бывает одинаковым. Поэтому одной из задач профессионального обучения в медицинском вузе должна быть задача формирования профессионального мышления, заключающегося в гармоничном сочетании обоих уровней. Такое сочетание позволит сформировать у молодых специалистов гибкое, логичное, самостоятельное, рефлексивное мышление и такие важные личностные характеристики, как умение брать на себя ответственность за результаты решения профессиональных задач, способность к самопознанию и саморазвитию.

Надситуативность мышления позволяет медицинской сестре применять творческий и высокопрофессиональный подход к своей профессиональной деятельности (И. Н. Саидова, И. В. Серафимович). Кроме того, было установлено, что надситуативность мышления у старшекласников позволяет не только успешно разрешать конфликтные и стрессовые ситуации, но и преодолевать личностные кризисы, приобретать умение целостно видеть проблемные ситуации и осуществлять выделение успешных слагаемых семейного благополучия (И. В. Серафимович, Е. Д. Моругина, С. А. Грановский), воинской службы (М. В. Башкин, В. В. Пехтерев), научно-исследовательской деятельности студентов, аспиран-

тов, преподавателей вузов (А. Л. Мазалецкая, Ю. С. Медведева, Т. В. Огородова), музыкально-исполнительской деятельности (С. А. Томчук, С. В. Цымзина).

В нашей работе, выполненной совместно с Т. В. Разиной (2002), выявлены закономерности и взаимосвязи уровня мышления и структуры рефлексии. В частности, надситуативный уровень мышления характеризуется относительно равномерной развитостью всех выделяемых нами сторон рефлексии, хотя по абсолютной величине они могут быть значительно ниже отдельных показателей рефлексии на ситуативном уровне, в то время как надситуативный уровень характеризуется неоднородностью величины показателей рефлексии. Выявлена сложная и неоднозначная зависимость между уровнем мышления и уровнем рефлексии, таким образом, доказано, что высокий уровень рефлексии еще не является гарантом обеспечения высокого уровня педагогического мышления.

В исследовании, проведенном совместно с Ю. С. Коликовой, применение рангового коэффициента корреляции Ч. Спирмена позволило установить, что существует взаимосвязь между стилем надситуативного педагогического мышления и типами реагирования на конфликт «Агрессия», «Уход» и «Решение», т. е. чем выше стиль надситуативного мышления, тем ниже показатель типа реагирования «Агрессия». Тип реагирования «Агрессия» предполагает стремление отстаивать свое мнение, при этом открытое проявление недовольства, озабоченности, гнева, переживание при разрешении конфликтной ситуации. Реализация надситуативного стиля мышления предполагает стремление выйти за пределы конфликтной (проблемной) ситуации постановкой познавательных задач. Педагог, имеющий высокий стиль надситуативного мышления, может более объективно проанализировать конфликтную ситуацию, увидеть решение конфликтной ситуации, проанализировать свои действия, тем самым сводя к минимуму использование такого типа реагирования, как «Агрессия», который не предполагает объективной оценки конфликтной ситуации. Высокий стиль надситуативного мышления предполагает низкий показатель такого типа реа-

гирования на конфликт, как «Уход», реализация данного типа реагирования на конфликт говорит о том, что педагог в конфликтной (проблемной ситуации) больше полагается на других, боится взять на себя ответственность за принятие решения, не обращает внимания на свой прошлый опыт. Надситуативного стиль мышления предполагает не только объективную оценку ситуации, но и привлечение прошлого опыта для принятия решения. Реализация оптимального типа реагирования «Решение» предполагает рациональное принятие решения, взятие на себя ответственности, принятие других точек зрения на существующую конфликтную (проблемную) ситуацию. Учитель, имеющий высокий стиль надситуативного мышления, будет использовать такой тип оптимального реагирования в конфликте, как «Решение», т. к. рациональный подход к проблемной ситуации предполагает взятие на себя ответственности за принятие решения и учет всех точек зрения на конфликтную ситуацию.

Ранговый коэффициент корреляции Ч. Спирмена по группам стажа выявил, что

- у учителей со стажем до 5 лет работы в школе существует взаимосвязь между стилем надситуативного педагогического мышления и типом оптимального реагирования в конфликте «Решение», т. е. чем выше стиль надситуативного мышления, тем выше уровень такого типа оптимального реагирования, как «Решение». Это связано с тем, что молодой специалист на старте педагогической деятельности достаточно знает, он недавно закончил вуз, ему легче перенести ситуацию оценки. Он открыт восприятию нового в себе и в окружении, склонен к самоизменениям;

- у группы учителей со стажем 6–10 лет работы в школе существует взаимосвязь между стилем надситуативного педагогического мышления и типом реагирования «Уход», т. е. чем выше стиль надситуативного мышления, тем ниже уровень такого типа реагирования, как «Уход». Это связано с тем, что учитель совершенствует арсенал методов и приемов обучения. Уменьшается количество конфликтов, связанных с потребностью педагога самоутвердиться в глазах

коллег и учащихся, год от года повышается его профессиональная значимость;

- у группы учителей со стажем от 11 до 20 лет работы в школе существует взаимосвязь между стилем надситуативного педагогического мышления и типом оптимального реагирования «Решение», т. е. чем выше стиль надситуативного мышления, тем выше уровень такого типа оптимального реагирования, как «Решение». Это может быть связано с тем, что учителя этой группы проявляют больший интерес к ученикам, умеют наладить конструктивные взаимоотношения с ними. Они реже, чем молодые учителя, используют требования, угрозы и наказания;

- у группы учителей со стажем от 21 до 25 лет работы в школе существует взаимосвязь между стилем надситуативного педагогического мышления и типом оптимального реагирования «Решение», т. е. чем выше стиль надситуативного мышления, тем выше уровень такого типа оптимального реагирования, как «Решение». Это может быть связано с тем, что учителя этой группы проявляют больший интерес к ученикам, умеют наладить конструктивные взаимоотношения с ними. Они реже, чем молодые учителя, используют требования, угрозы и наказания;

- у группы учителей со стажем от 25 лет работы в школе существует взаимосвязь между стилем надситуативного педагогического мышления и типом оптимального реагирования «Решение» т. е. чем выше стиль надситуативного мышления, тем выше уровень такого типа оптимального реагирования, как «Решение». Это может быть связано с тем, что учителя имеют наиболее богатый опыт, гибкость в поведении и в мышлении.

Однофакторный дисперсионный анализ позволил установить, что существует взаимосвязь между педагогическим стажем и таким типом реагирования, как «Агрессия», т. е. чем больше педагогический стаж, тем ниже уровень такого типа реагирования, как «Агрессия». Это может быть связано с тем, что учителя, имеющие большой педагогический стаж имеют больше опыта и знаний о том, какие стратегии следует применять в

решении проблемных ситуаций. Также можно предположить, что данная взаимосвязь обусловлена возрастным критерием, т. е. с возрастом педагог становится более равнодушным к провокациям и к конфликтным ситуациям.

Анализ достоверности различий (по критерию U-Манна-Уитни) выявил, что существует достоверность различий между группами учителей со стажем от 5 лет и 11–20 лет работы в школе по типу реагирования «Агрессия» ( $p < 0,05$ ). По типу реагирования в конфликте «Уход» существует достоверность различий между группами учителей со стажем от 5 лет, со стажем 21–25 лет ( $p < 0,05$ ) и со стажем от 25 лет работы в школе ( $p < 0,01$ ). Это может говорить о том, что учителя с небольшим стажем работы зачастую используют дисциплинарные методы воздействия, стараясь не поддаваться на провокацию учеников, зачастую игнорируют проблемную ситуацию, а учителя, имеющий большой стаж работы в школе, стараются минимизировать дисциплинарные методы и стремятся к конструктивному общению с учениками.

Выявлена взаимосвязь между надситуативным стилем педагогического мышления и оптимальным типом реагирования на конфликт, т. е. чем выше стиль надситуативного мышления у педагога, тем выше уровень оптимального типа реагирования на конфликт.

Установлена связь между надситуативным стилем мышления и педагогическим стажем, т. е. стиль надситуативного мышления наиболее выражен у группы учителей имеющий стаж 6–10 лет работы в школе. В процессе совершенствования учителем арсенала методов и приемов обучения происходит повышение его профессионального статуса и признания. Низший уровень надситуативного мышления выражен у группы учителей со стажем от 25 лет работы в школе. Это связано с тем, что у данной категории учителей проявляется система сложившихся стереотипов, устоявшихся норм профессиональной деятельности, демотивации к педагогической работе, что является существенным тормозом в его дальнейшей профессионализации.

Описана связь между оптимальным типом реагирования педагога и педагогическим стажем, т. е. у учителей, имеющих стаж от 6 до 10 лет работы в школе уровень оптимального типа реагирования на конфликт выражен наиболее ярко. Возможно, это связано с тем, что у педагогов уже сформирован арсенал методов работы с учащимися и накоплен опыт работы. Уменьшается количество конфликтов, связанных с потребностью педагога самоутвердиться в глазах коллег и учащихся. Наименее выражен уровень типа оптимального реагирования на конфликт у учителей со стажем от 25 лет работы в школе, это связано с тем, что данная категория педагогов характеризуется невосприимчивостью к новому, нарушением конструктивных паритетных отношений с учащимися.

Таблица 1

*Основные характеристики направленности творческого профессионального мышления*

	Ситуативное мышление	Надситуативное мышление
Направленность	Внешний локус контроля	Внутренний локус контроля
Содержание мышления	Поиск проблемы внутри ситуации	Поиск проблемы за пределами, границами (временными, пространственными, организационными) ситуации
Эффективность	Преобразование ситуации, приводящее к изменению профессиональной деятельности	Преобразование деятельности, приводящее к совершенствованию себя как субъекта
Стратегия профессиональной деятельности	Субъект «плетется в хвосте» событий	Управление развитием ситуации; создание условий для самореализации



Обобщение полученных эмпирических данных позволило выделить основные характеристики направленности творческого профессионального мышления (см. табл. 1, 2).

Следовательно, надситуативный тип профессионального мышления по своим психологическим механизмам является средством личностного развития.

Таблица 2

*Психологическая характеристика профессионального мышления (ПМ)*

Тип ПМ	Структура ПМ	Уровень ПМ	Детерминация ПМ	Функции ПМ
Ситуативное ПМ	Микро-структура ПМ	Ситуативный уровень обнаружения проблемности	Профессионал работает по «ситуации»	Познание ситуации
Надситуативное ПМ	Макро-структура ПМ	Обнаружение надситуативной проблемности	Профессионал работает по «идее»	Преобразование ситуации

Любое надситуативное мышление может быть творческим, но не всякое творческое мышление может быть надситуативным. Поговорив с человеком, можно определить, на каком уровне развития он остановился. Многие останавливаются на достигнутом успехе высокого социального значения. Надситуативное мышление может выступить условием внутренней саморегуляции и самосовершенствования деятельности. Овладение надситуативным мышлением означает прежде всего умение познавать и управлять причинно-следственными отношениями.

Надситуативное мышление характеризуется набором ключевых интеллектуальных компетентностей, необходимых для преобразования себя как субъекта деятельности. А ситуативное мышление реализуется комплексом компетенций, зна-

чимых для успешного выполнения деятельности, а в случае необходимости — и ее преобразования. Операциональная составляющая ситуативного мышления включает в себя осмысление основных, базисных характеристик решаемой ситуации. Совокупность обобщенных признаков познаваемой ситуации образует структуру ситуативного мышления. Это структура одновременно является статичной и динамичной. Статичный компонент включает в себя устойчивые универсальные элементы мышления (механизмы, закономерности, стадии). Универсальные элементы повторяются в любом акте проявления надситуативного мышления. Распознавание и учет динамического компонента как системы изменчивых характеристик ситуации (организационные, временные, пространственные) помогает субъекту понять, где он находится. Если субъект считает, что он находится в конфликтной ситуации, то он в своем поведении будет следовать и руководствоваться сложившимся у него образом данной ситуации. Его поведение должно соответствовать этому образу. Статичные и динамичные компоненты ситуативного мышления по-разному взаимодействуют с компонентами надситуативного мышления. Так, макроструктура проявляется в надситуативной проблемности как когнитивном образовании, которое характеризуется выходом за пределы ситуации; учитыванием большого количества взаимосвязей познаваемой ситуации; выделением существенных связей; расширением временных и пространственных знаний; переструктурированием знаний или достраиванием.

*Задание 1.* Случаются ли июльские морозы и январские знойные дни? (Ответ: Бывают в южном полушарии. Потому что, когда у нас зима, там лето, а когда у нас лето, там зима).

*Задание 2.* Где на земном шаре день равен ночи круглый год? (Ответ: День равен ночи на экваторе, потому что граница освещенности делит экватор на две одинаковые части).

*Задание 3.* Не часы, а тикает? Это тот, кто целый век в клетке. (Ответ: сердце).

*Анекдот:* На банкете, после успешной защиты кандидатской диссертации, все то и дело поднимают бокалы за

будущего доктора наук. Не пьет только жена героя банкета. У нее спрашивают: «Почему Вы не поддерживаете наши тосты?». Она отвечает: «Хочу быть женой кандидата, а не вдовой доктора».

*Приём 1.* Попробуйте описать трудную ситуацию с надситуативной позиции, как бы со стороны, поднявшись над ситуацией.

*Приём 2.* Опишите ситуацию с позиции другого человека. Например, обещал помочь ему и не помог. Как он может отнестись к этому.

*Прием 3.* Надо быть всегда готовым по ходу дела быстро скорректировать второстепенные решения, лишь бы сохранить в неприкосновенности главные цели своего бизнеса. «Не имеет значения, сколько ведер молока ты прольешь, важно не потерять корову» (Харви Маккей).

*Прием 4.* Умение выходить за пределы актуальной жизненной ситуации дает возможность овладеть этой ситуацией, ибо, находясь внутри ситуации, порой трудно понять причины ее возникновения и возможные последствия ее разрешения.

*Прием 5.* В решении проблемы самый большой барьер — это выход за её пределы.

## **Глава VII. Содержание психолого-педагогической программы совершенствования творческого мышления профессионала «КРЕАТИВ»**

Формирование мышления сопровождается целенаправленным совершенствованием сложившихся ранее особенностей мышления профессионала в связи с необходимостью приведения его в соответствие с новыми требованиями. Профессионализм мышления выражается в умении подняться над цепочкой текущих ситуаций, увидеть направление развития современных производственных проблем и находить наиболее эффективные средства их решения. Поэтому стратегической задачей формирования профессионального мышления является поиск оснований для сравнения ситуативного и надситуативного уровней мышления в условиях разрешения конкретных ситуаций.

*Стратегия формирования творческого мышления* включает в себя, во-первых, формирование системы понятий, создание обобщенного образа изучаемого вопроса — преимущественно используются объяснительно-иллюстративные методы, самостоятельная работа по закреплению изложенного, что полностью обеспечивает выработку конкретных мыслительных операций и качеств. Во-вторых, освоение типовых способов действий в изучаемой области, что достигается широким использованием учебных задач различных вариаций, а также проблемным обучением, в ходе которого развивается самостоятельное мышление. Данный вид мышления характеризуется умениями сравнения, классификации, выделения главного, причины и следствия. В-третьих, с опорой на поисковые методы инновационного обучения посредством решения нестандартных задач достигается творческий уровень осуществления профессиональной деятельности. Таким образом, формирование творческого профессионального мышления не является самоцелью на всех стадиях довузовского, вузовского и послевузовского профессионального обучения.

Целью такого обучения является качественная подготовка специалиста к эффективному выполнению профессиональной деятельности.

**Принципы обучения** обычно выполняют функцию формирования наиболее общей стратегии, правила определяют частные тактики различных видов творческой деятельности и самовоспитания творческих способностей личности. Поскольку творческий процесс не может быть линейным, ряд операций может осуществляться параллельно либо в обратном порядке. Более того, отдельные указанные звенья мыслительного процесса могут меняться местами. Поэтому крайне необходима многоуровневая система критериев оценки успешности профессионального обучения.

**Этапы формирования творческого мышления.** На *первом этапе* актуализируется поиск, отбор и накопление профессионально значимых качеств творческого мышления на основе выработанных критериев. Данный этап характеризуется формированием системы понятий, проявляющейся в обобщенном представлении о творческом профессиональном мышлении и о деятельности в целом. На *втором* происходит стабилизация состава профессионального мышления на основе формирования целостной структуры мышления, в которой выделяются более значимые и менее значимые компоненты и связи. Этот этап выражается в освоении системы действий, что достигается широким использованием проблемного обучения, в ходе которого развивается самостоятельное мышление. На *третьем этапе* завершается свертывание структуры профессионального мышления, переход её из состояния развития в состояние использования, функционирования в процессе разрешения конкретной ситуации. Этот этап характеризуется применением эвристических методов обучения решению нетипичных задач.

На каждом этапе реализуются следующие звенья творческого процесса: потребность в новой идее; выделение проблемы; отход от внутреннего ограничения рамок возможных решений; поиск, распознавание и выбор нужной комбинации среди множества других возможных; многократные усилия

по приближению решения, приходящего чаще всего внезапно; кристаллизация решения.

**Показателем сформированности творческого мышления** служит развитие осознанных механизмов саморегуляции мыслительной деятельности. Показатель — это явление или событие, по которому можно судить о ходе какого-либо процесса. Рассмотрение показателя в качестве определенной величины, параметра позволяет выявлять степень выраженности (сформированности) исследуемого феномена.

Об уровне развития творческого мышления можно судить по следующим показателям.

- Оригинальность мысли, возможность получения ответов, далеко отличающихся от привычных (редкость, нетривиальность решений). Нестандартное мышление и восприятие мира. Развитие готовности отказаться от прошлого опыта, полученного при решении задач подобного рода.

- Спонтанная активность при решении профессиональных проблемных ситуаций. Быстрота и плавность возникновения ассоциативных связей. Беглость мысли как количество ассоциаций, идей, возникающих в единицу времени в соответствии с некоторыми требованиями, а также выделение необходимых и достаточных условий решения задачи. Степень разработанности, детализации решений.

- Восприимчивость к проблеме. Нахождение противоречий в последовательности явлений. Видеть новую проблему, устанавливать её связь с другими проблемами. Умение вникнуть в проблему и в то же время оторваться от реальности, увидеть перспективу развития проблемы. Способность найти несколько непривычных функций объекта или его части.

- Гибкость (разнообразие вырабатываемых решений). Развитие способности к соединению противоположных идей из разных областей опыта и использование полученных ассоциаций для решения проблемы. Способность замечать и формулировать альтернативы, подвергать сомнению на первый взгляд очевидное, избегать поверхностных формулировок. Развитие способности к осознанию поляризующей идеи в данной области знания и освобождение от её влияния.

- Рост высказываний рефлексивного характера, в том числе и направленных на анализ причин своего поведения, неадекватного для решения той или иной конкретной ситуации. В случаях успешного поведения, являющегося новым для субъекта, анализируются причины традиционного для себя поведения в аналогичных ситуациях.

- Способность замечать и формулировать альтернативы, избегать поверхностных формулировок.

- Умение вникнуть в проблему, увидеть перспективу.

- Отказ от ориентации на авторитеты; способность увидеть объект с новой стороны.

- Отказ от категорических суждений.

- Готовность отойти от привычного жизненного равновесия и устойчивости ради неопределенности и поиска.

- Легкость ассоциирования (способность к быстрому и свободному переключению мыслей от движения в одном направлении к движению в обратном).

- Способность вызвать образы и создать из них комбинации.

- Способность к оценочным суждениям и критичность мышления.

- Готовность памяти (овладение достаточно большим объемом систематических знаний).

- Способность к свертыванию операций, обобщению и отбрасыванию несущественного.

***Продуктом профессионального мышления*** является снятие проблемности и разрешение конкретной ситуации, которое несет за собой некий обобщенный способ действия или прием. Обобщенность цели профессиональной деятельности, а также отсроченный характер принятых и реализованных творческих решений приводят к иерархичности процессов и результатов мышления. Особенно важным является умение увидеть, сформулировать сверхзадачу с учетом позитивной дальней и ближней перспективы. Именно в умении устанавливать надситуативную проблемность выражается конструктивность и конкретность мышления профессионала. Благодаря актуализации надситуативного типа мышления происходит

преобразование профессиональной деятельности, приводящее к совершенствованию себя как субъекта (см. схему 2).

Схема 2

*Динамика процессуально-качественных характеристик  
творческого мышления профессионала*

Качества  
творческой  
личности  
профессионала  
Качества  
творческой  
деятельности  
профессионала  
Качества  
творческого мышления  
профессионала  
Стили  
как совокупность  
умственных стратегий  
Стратегии  
как совокупность действий  
Умственные  
действия  
Умственные  
операции

***Примерная схема рассмотрения качеств  
творческого профессионального мышления***

1. Краткая психологическая характеристика качеств творческого профессионального мышления.

2. «Задания» направлены на развитие общепсихологических механизмов функционирования определенных качеств творческого профессионального мышления.

3. «Ситуации» характеризуются направленностью на всестороннее рассмотрение (в контексте профессиональной дея-



тельности) конкретного качества творческого профессионального мышления.

4. *«Упражнения»* являются психологической тренировкой конкретного качества с целью закрепления достигнутого уровня его развития.

5. *«Притчи», «анекдоты»*. Типизируя ситуацию с помощью модели, заложенной в анекдоте, притче, человек рассматривает ее в качестве модели для других ситуаций. Эта модель специфична, сложна, так что передать ее структуру можно лишь через описание.

6. *«Социальные феномены и эффекты»*. Здесь подчеркивается важность работы с добыванием информации. Если известен механизм действия, то можно наладить любой процесс.

7. *«Результаты психологических экспериментов»*. Гештальтистская модель организационного консультирования предполагает, что у человека есть врожденное стремление по возможности действовать наиболее эффективным, вызывающим удовлетворение образом.

8. *«Дискуссионные качели»*. Техника используется как полемическое средство коллективного поиска нового, оригинального решения поставленной проблемы. Когда мы перестаем судить о человеке с точки зрения нашей собственной системы ценностей, мы способствуем совместному творчеству. Оценивание («Мне не нравится Ваша идея») целесообразно заменять интерпретацией, поскольку оценивание уводит человека от творчества. Человеку легче принимать интерпретации, формулируемые как допущения, когда ему позволяется отвергать их. Лучше всего интерпретационные положения начинать словами «полагаю», «вероятно», «почему бы не попробовать посмотреть так» и т. п. Гипотетический характер интерпретаций отнюдь не умаляет их ценности, если они оказываются точными и приемлемыми для человека. Нельзя требовать высокой степени творческой кооперации от того, кто находится в глубокой эмоциональной зависимости от оценивания. Фасилитированная дискуссия является разновидностью диалогического обучения.

9. *«Законы и правила творческого мышления»*. Принципы, заложенные в основу некоторых задач. Например, решение задач, где надо угадать следующий элемент заданной последовательности, связано с поиском правила образования этой последовательности. Законы обозначают пути, которые ведут от исходной позиции к цели.

10. *«Психологический практикум и процедуры»* затрагивают эмоциональную сферу обучаемых и повышают их учебную мотивацию. Занятия направлены на возвращение способности чувствовать мир и себя в этом мире, на усиление чувства реальности, конкретизацию объектов окружающей среды и уяснение разницы между конкретным и абстрактным.

11. *«Приемы совершенствования качеств творческого профессионального мышления»*. Осознание проблемности способствует актуализации или формированию различных интеллектуальных состояний и личностных переживаний, в ходе которых происходит процесс порождения новых качеств мышления.

12. *«Психотехники и технологии актуализации тренируемого качества творческого профессионального мышления»*. Образовательные технологии, рассматриваемые в процессе проведения мастер-класса, ориентированы на взаимодействие и позволяют обучаемым практиковаться в выполнении разных действий.

13. *«Перлы»* — ошибки в процессе мышления. Ни один руководитель не застрахован от ошибок. Ошибки бывают случайные и закономерные, системные. В системном менеджменте управляемая деятельность анализируется по четырем основным категориям: процессы деятельности, функциональные структуры, ресурсы, способы деятельности. Взаимосвязь этих элементов и организационная целостность систем управляемой деятельности обеспечивается системной организацией самого менеджмента и его ролевой специализацией. Рефлексия ошибок обеспечивает управляемость творческого мышления. Так, генеральный директор обращается напрямую к руководителю 5 уровня (например, занимается вопросом принятия на работу мастера). Осознание такой управленче-

ской ошибки позволит руководителю сделать процесс собственного творческого мышления более эффективным.

### ***Основные стадии творческого мышления профессионала***

В табл. 3 представлены стадии творческого решения профессионалом проблем, возникающих в его практической деятельности (производственной, управленческой). Все интеллектуальные выборы человека имеют желаемый радикал, поэтому каждое качество творческого мышления имеет своего антагониста (см. табл. 3). Все качества, указанные в данной таблице, представлены континуально. При этом качество творческого мышления понимается нами как совокупность характеристик профессионала, относящихся к его способности удовлетворить установленные и предполагаемые потребности, связанные с выполнением трудовой деятельности. Рассматриваемые в данной главе качества творческого мышления выполняют определенную функцию, реализация которой приближает профессионала к намеченной им цели.

Специфика психолого-педагогической программы совершенствования творческого мышления профессионала «КРЕАТИВ» состоит в том, что отдельные функции профессионала (исследовательская, самоактуализация, предметная, коммуникативная, инновационная и др.) вычленяются и развиваются в специальную деятельность, с тем чтобы впоследствии в сокращенном и автоматизированном виде включиться в целостную ткань работы профессионала. Готовность разрешить проблему означает отказ от попыток доказать, что оппонент не прав, поскольку ни у кого нет монополии на истину. Поэтому целесообразно позабыть прошлое и начать все сначала. Опытные профессионалы любят говорить «Все только начинается!».

В заключение занятия организуется дискуссия, призванная выявить условия, способствующие использованию творческих стратегий мышления (выход из проблемного уровня на мета-уровень, снятие тревожности и повышенных социальных притязаний, использование опыта, приобретенного другими, и пр.).

Таблица 3

*Качества мышления профессионала, характеризующие определенную стадию творческого решения проблемы*

	Акро стих	Стадии творческого решения проблемы	Качества творческого мышления
1.	<b>К</b>	<p><b><i>Комплексный анализ ситуации</i></b></p> <p>Комплексный анализ решаемой ситуации означает всесторонний подход к восприятию, осмыслению и пониманию противоречий, составляющих ядро конфликтной ситуации</p> <p>Исходная рефлексия <i>(Что произошло?)</i></p>	<p>1.1. Зоркость ума в поисках проблемы</p> <p>1.2. Открытость ума</p> <p>1.3. Ассертивность мышления</p> <p>1.4. Избирательность мышления</p> <p>1.5. Чувствительность ума</p> <p>1.6. Пытливость ума</p> <p>1.7. Аналитичность мышления</p> <p>1.8. Проницательность мышления</p> <p>1.9. Позиционность мышления</p> <p>1.10. Стратегичность мышления</p> <p>1.11. Оригинальность мышления</p> <p>1.12. Чистота мышления</p> <p>1.13. Инициативность, активность мышления</p> <p>1.14. Бисоциативность мышления</p> <p>1.15. Понятливость мышления</p> <p>1.16. Прогностичность, дальновидность мышления</p>

			<p>1.17. Абстрактность мышления</p> <p>1.18. Образность мышления</p> <p>1.19. Символичность мышления</p> <p>1.20. Прототипичность мышления</p> <p>1.21. Логичность мышления</p> <p>1.22. Предметность мышления</p> <p>1.23. Иерархичность мышления</p> <p>1.24. Диагностичность мышления</p> <p>1.25. Историчность мышления</p> <p>1.26. Ситуативность мышления</p> <p>1.27. Вертикальность мышления</p>
2.	<b>Р</b>	<p><b><i>Разнообразный поиск решения</i></b></p> <p>Разнообразный, веерообразный поиск оптимального решения, позволяющего с минимальными затратами</p>	<p>2.1. Нестандартность мышления</p> <p>2.2. Латеральность мышление</p> <p>2.3. Лабильность мышления</p> <p>2.4. Гибкость мышления</p> <p>2.5. Альтернативность мышления</p> <p>2.6. Синтетичность мышления</p> <p>2.7. Легкость мышления</p> <p>2.8. Беглость мышления</p>

добиться творческого результата	<p>2.9. Инновационность мышления</p> <p>2.10. Антиномичность мышления</p> <p>2.11. Вариативность мышления</p> <p>2.12. Дивергентность мышления</p> <p>2.13. Проективность мышления</p> <p>2.14. Диалектичность мышления</p> <p>2.15. Изобретательность ума</p> <p>2.16. Комбинаторность мышления</p> <p>2.17. Обширность, широта, осведомленность ума</p> <p>2.18. Спонтанность мышления</p> <p>2.19. Настойчивость мышления</p> <p>2.20. Фасилитированность мышления</p> <p>2.21. Коллизийность мышления</p> <p>2.22. Конкретность мышления</p> <p>2.23. Проблематичность мышления</p> <p>2.24. Конфронтационность мышления</p> <p>2.25. Эвристичность мышления</p> <p>2.26. Компарментность мышления</p>
<i>(Что делать в данной ситуации?)</i>	

			2.27. Протопонятийность мышления
3.	Е	<p><b><i>Единодушное принятие решения</i></b></p> <p>Единодушное (сбалансированное между аргументами «за» и «против») самосогласованное принятие творческого решения.</p> <p>Обозначается сектор познания, в рамках которого может быть найдено несколько верных решений, поскольку актуализируется дивергентное мышление</p> <p>Самосогласованность решения означает гармоничное соотношение</p>	<p>3.1. Дебатность мышления</p> <p>3.2. Методичность мышления</p> <p>3.3. Комплексность мышления</p> <p>3.4. Сцепляемость мышления</p> <p>3.5. Подвижность мышления</p> <p>3.6. Парадоксальность мышления</p> <p>3.7. Последовательность, линейность мышления</p> <p>3.8. Продуктивность мышления</p> <p>3.9. Определенность мышления</p> <p>3.10. Обоснованность, аргументированность доказательность мышления</p> <p>3.11. Самокритичность мышления</p> <p>3.12. Профундированность мышления</p> <p>3.13. Достоверность мышления</p> <p>3.14. Дисциплинированность ума</p> <p>3.15. Интуитивность мышления</p> <p>3.16. Симультанность ума</p> <p>3.17. Абнотивность мышления</p>

		<p>КОГНИТИВНЫХ, ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ И ВОЛЕВЫХ ЕГО КОМПОНЕНТОВ</p> <p><i>(Как реализовать принятое решение?)</i></p>	<p>3.18. Бинарность мышления 3.19. Идейность мышления 3.20. Экспрезентность мышления 3.21. Лапидарность мышления 3.22. Стереотипность мышления 3.23. Компилятивность мышления 3.24. Конвенциальность мышления 3.25. Этноцентричность мышления 3.26. Схематичность мышления 3.27. Перформативность мышления 3.28. Корпоративность мышления 3.29. Антиномичность мышления</p>
4.	А	<p><b><i>Активная реализация решения</i></b></p> <p>Активная, целенаправленная реализация принятого решения.</p>	<p>4.1. Смелость, рискованность ума 4.2. Динамичность мышления 4.3. Публичность мышления 4.4. Раскованность мышления 4.5. Острота мышления, остроумие 4.6. Действенность мышления 4.7. Сила мышления</p>



<p>Акцентирование внимания на позитивных сторонах реализуемого решения</p> <p><i>(«Что я буду делать в случае победы?»)</i></p>	<p>4.8. Конгруэнтность мышления</p> <p>4.9. Практичность мышления</p> <p>4.10. Быстрота мышления</p> <p>4.11. Устойчивость мышления</p> <p>4.12. Отпористость, сопротивляемость мышления</p> <p>4.13. Целеустремленность мышления</p> <p>4.14. Надежность мышления</p> <p>4.15. Эмоциональность мышления</p> <p>4.16. Реципрокность мышления</p> <p>4.17. Фасцинативность мышления</p> <p>4.18. Толерантность мышления</p> <p>4.19. Направленность мышления</p> <p>4.20. Нарративность мышления</p> <p>4.21. Ироничность, самоироничность мышления</p> <p>4.22. Флексивность мышления</p> <p>4.23. Эмпатийность мышления</p> <p>4.24. Иммерсивность мышления</p> <p>4.25. Экспромтность мышления</p>
---	--

			<p>4.26. Прагматичность мышления</p> <p>4.27. Партиципативность мышления</p> <p>4.28. Событийность мышления</p> <p>4.29. Манипулятивность мышления</p> <p>4.30. Контагиозность мышления</p>
5.	Т	<p><b><i>Текущий контроль за исполнением решения</i></b></p> <p>Текущий тщательный, оперативный контроль за исполнением решения, в случае необходимости проведение соответствующей коррекции процесса реализации решения</p> <p><i>(Как проконтролировать реализацию решения?)</i></p>	<p>5.1. Экономичность мышления</p> <p>5.2. Податливость мышления</p> <p>5.3. Маневренность мышления</p> <p>5.4. Ассоциативность мышления</p> <p>5.5. Реалистичность мышления</p> <p>5.6. Транзитивность мышления</p> <p>5.7. Находчивость, изворотливость ума</p> <p>5.8. Холистичность мышления</p> <p>5.9. Прозорливость ума</p> <p>5.10. Обратимость мышления</p> <p>5.11. Самостоятельность мышления</p> <p>5.12. Критичность мышления</p> <p>5.13. Оперативность мышления</p>

			<p>5.14. Метафоричность мышления</p> <p>5.15. Точность ума</p> <p>5.16. Моделирующий тип мышления</p> <p>5.17. Мечтательность мышления</p> <p>5.18. Доработанность мышления</p> <p>5.19. Концептуальность мышления</p> <p>5.20. Прагматичность мышления</p> <p>5.21. Категориальность мышления</p>
6.	И	<p><b><i>Интерпретация</i></b></p> <p>Интерпретация, истолкование полученных результатов. Импульс к дальнейшим творческим поискам на основе полученной обратной связи</p> <p><i>(Как объяснить полученный результат?)</i></p>	<p>6.1. Интерпретационность мышления</p> <p>6.2. Сжимаемость мышления</p> <p>6.3. Диалогичность мышления</p> <p>6.4. Децентричность мышления</p> <p>6.5. Глубина ума</p> <p>6.6. Безынерционность мышления</p> <p>6.7. Дискурсивность мышления</p> <p>6.8. Дихотономичность мышления</p> <p>6.9. Пластичность мышления</p> <p>6.10. Контекстность мышления</p> <p>6.11. Вероятностность мышления</p>

			<p>6.12. Мобильность мышления</p> <p>6.13. Опосредствованность мышления</p> <p>6.14. Ретроспективность мышления</p> <p>6.15. Любознательность ума</p> <p>6.16. Научность мышления</p> <p>6.17. Стереоскопичность мышления</p> <p>6.18. Синергичность мышления</p> <p>6.19. Обобщенность мышления</p> <p>6.20. Самоэффективность мышления</p> <p>6.21. Аутентичность мышления</p> <p>6.22. Теоретичность мышления</p>
7.	<b>В</b>	<p><i>Выводы на будущее</i></p> <p>Выводы, «вытяжка»</p> <p>— извлечение уроков на будущее, завершающая рефлексия.</p> <p>Важно уметь делать выводы, иначе выводы «сделают» нас</p>	<p>7.1. Рефлексивность мышления</p> <p>7.2. Превентивность мышления</p> <p>7.3. Гармоничность мышления</p> <p>7.4. Свернутость мышления</p> <p>7.5. Четкость, ясность мышления</p> <p>7.6. Синтонность мышления</p> <p>7.7. Надситуативность мышления</p>

		<p><i>(Какие выводы для себя я могу сделать?)</i></p>	<p>7.8. Конструктивность мышления  7.9. Интегративность мышления  7.10. Системность мышления  7.11. Позитивность мышления  7.12. Саногенность мышления  7.13. Моральность мышления  7.14. Оптимистичность мышления  7.15. Психологичность мышления  7.16. Паллиативность мышления  7.17. Гуманистичность мышления  7.18. Культура мышления  7.19. Зрелость мышления  7.20. Целостность мышления  7.21. Верифицированность мышления  7.21. Генерализованность мышления</p>
--	--	---	---

Данная психолого-педагогическая программа совершенствования творческого мышления профессионала «КРЕАТИВ» разработана на основе тренинга творческого мышления, который проводился с руководящими работниками и специалистами в различных сферах профессиональной деятельности городов России (Ижевск, Пенза, Набережные Челны, С.-Петербург, Москва, Торжок, Кострома, Тверь, Ростов-на-Дону, Владимир, Саратов, Томск, Ярославль, Рыбинск и др.), а также СНГ:

Украины (Харьков), Казахстана (Актобе), Республики Беларусь (Минск) и дальнего зарубежья Германии (Бидефельд), Франции (Лион, Париж), Болгарии (София).

Более чем 30-летний опыт обучения педагогических и руководящих работников образования на курсах повышения квалификации, а также в системе повышения квалификации специалистов различных отраслей народного хозяйства и реального сектора экономики показывает, что многие профессионалы нуждаются в дальнейшем развитии не столько теоретического (содержательно-постигающего) мышления, сколько практического (содержательно-преобразующего) мышления. По мнению слушателей курсов, они хорошо владеют предметом своей работы, «знают свое дело», но этого недостаточно для эффективной профессиональной деятельности, т. к. сама практика ставит перед ними ряд задач творческого порядка, к решению которых они оказываются готовыми в недостаточной степени.

## Контрольные задания

1. Что является предметом познания в сложных педагогических ситуациях?

2. В чём заключается специфика возникновения проблемной ситуации на разных этапах разрешения педагогической ситуации?

3. Каким образом можно определить возникновение у учителя педагогической проблемной ситуации?

4. Какими критериями может пользоваться учитель при «перевode» педагогической ситуации в педагогическую проблемную ситуацию?

5. Где граница между творческим процессом и психическим состоянием, между творческим процессом и психологическими свойствами личности?

6. Чем отличается творческое мышление от других видов мышления?

7. Опишите ситуацию, в которой Вы своевременно не использовали свои творческие способности. Попробуйте вновь разрешить проблему с помощью творческого мышления. Укажите, в чем именно проявились бы основные показатели творческого мышления.

8. Чем обусловлено нахождение оригинальных решений?

9. Замечаете ли Вы за собой способность творить? Проанализируйте событие своего обычного дня с целью выявления творческого начала в своей деятельности.

10. Опишите способы преодоления внутренних барьеров, препятствующих саморазвитию творческого мышления.

11. Назовите основные отличительные черты творческого мышления. Каким образом можно их исследовать?

12. В массе своей исследователи проблем творчества человека, пожалуй, едины в том, что нормальный человек имеет необходимые предпосылки к развитию своего творческого потенциала. Почему же так невелик процент по-настоящему творчески работающих людей?

13. Что мешает людям мыслить творчески?

14. Можно ли научить человека творчески мыслить и развить у него способности к творческому мышлению, если до сих пор у него их не было? Обоснуйте свой ответ.

15. Почему взрослым сложнее решить некоторые простейшие нестандартные задачи, чем детям?

16. В чем вред навязывания ребёнку общепринятых «правильных» мнений? Как это отражается на творческой стороне его личности?

17. Существуют конкурирующие между собой способы мышления: критический и творческий. Чем они различаются? И почему для творческой личности необходим и критический способ мышления?

18. Почему в процессе групповой работы у человека повышается способность генерировать и критически отбирать идеи?

19. Является ли каждый человек творческой личностью?

20. Каковы точки соприкосновения между конформизмом и творческим мышлением?

21. Существует точка зрения, что самоанализ губит многих талантливых людей. Он парализует активное начало в человеке. Самоанализ — порок. И надо бороться с этим пороком. Согласны ли Вы с этой точкой зрения? Обоснуйте своё мнение.

22. Существуют две научные трактовки одаренности. Первая: одаренный ребенок — это такой же, как все, только немного лучше. Вторая: одаренный — это немного другой. Какой точки зрения придерживаетесь Вы?

23. Ни одно из известных нам определений не дает понимания и ответа на следующий вопрос: каков генезис ситуации, прежде всего педагогической. Где кончается одна ситуация и начинается другая? Представьте собственную точку зрения по данному вопросу.

24. Чем отличается педагогическая ситуация от других типов ситуаций субъект-субъектного взаимодействия?

25. Каковы основные объективные и субъективные детерминанты возникновения педагогической проблемной ситуации?



26. Какова роль противоречия в возникновении и развитии педагогической проблемной ситуации?

27. В чем заключается сущность влияния формирования проблемы на процесс решения педагогической проблемной ситуации?

28. С помощью каких критериев можно определить успешность решения педагогической проблемной ситуации?

29. Каково содержание учитываемых учителем признаков объективной педагогической ситуации? Влияние качеств выделяемых признаков на успешность разрешения педагогической ситуации.

30. Какие условия влияют на процесс адекватного распознавания педагогической ситуации и личности учащегося в ней?

31. Каковы основные функции творческого профессионального мышления?

32. Каким образом можно определить мастерство учителя в процессе разрешения педагогической проблемной ситуации?

33. Какими профессиональными умениями необходимо обладать учителю, чтобы процесс разрешения педагогической проблемной ситуации мог привести к постановке педагогической задачи?

34. Какие особенности педагогического мышления более всего влияют на эффективность разрешения педагогической проблемной ситуации?

35. Какова роль педагогической проблемной ситуации в процессе решения педагогической задачи?

36. Каковы причины возникновения педагогической беспомощности, профессионального бессилия в разрешении педагогической проблемной ситуации?

37. Охарактеризуйте основные этапы разрешения педагогической проблемной ситуации.

38. Что такое проблемность в познании и понимании педагогической ситуации?

39. Что такое надситуативный уровень проблемности в разрешении педагогической ситуации?

40. Каким образом осуществляется взаимосвязь между уровнями обнаружения проблемности и приемами разрешения педагогической ситуации?

41. Каким образом осуществляется учителем выход за рамки знания, в пределах которого противоречие сформулировано?

42. Обоснуйте значение надситуативного уровня обнаружения проблемности.

43. Сравните характеристики ситуативного и надситуативного уровней обнаружения проблемности в педагогической ситуации.

44. В работе Я. А. Пономарева показано, что по мере подъема по структурным уровням организации мышления роль непосредственно объективного контроля и субъективной эмоциональной оценки затухает, а роль субъективного контроля и объективной оценки, напротив, возрастает (Пономарев Я. А. Психология творчества. М., 1976). Постарайтесь соотнести данное теоретическое положение с процессом профессионального разрешения педагогической проблемной ситуации.

45. Каковы основные отличия в разрешении педагогической проблемной ситуации от разрешения проблемной ситуации, возникающей в других видах профессиональной деятельности (врачебной, юридической, предпринимательской и т. д.)?

46. Попробуйте разработать собственную модель анализа процесса разрешения педагогической проблемной ситуации.

47. Проведите сравнительное исследование с применением собственной схемы анализа процессов разрешения педагогической проблемной ситуации (учителями, руководителями, родителями, учащимися — на выбор).

48. Оцените разработанную Вами схему анализа процесса разрешения педагогической проблемной ситуации. Выделите её достоинства и недостатки. Предложите варианты её совершенствования.

49. Каким образом соотносятся событийность ситуации и событийность мышления профессионала?

## Литература

1. Альтшуллер, Г. С. Творчество как точная наука / Г. С. Альтшуллер. — М., 1979.
2. Артемьева, Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. — М. : Наука, 1999.
3. Ассаджоли, Р. Психосинтез: теория и практика / Р. Ассаджоли. — М. : REFL-book, 1994.
4. Бадмаев, Б. Ц. Психология в работе учителя. Кн. 2: Психологический практикум для учителя: развитие, обучение, воспитание / Б. Ц. Бадмаев. — М. : ВЛАДОС, 2000.
5. Бодалев, А. А. Восприятие человека человеком / А. А. Бодалев. — Л., 1965.
6. Брушлинский, А. В. Взаимосвязь процессуального и личностного аспектов мышления / А. В. Брушлинский // Мышление: процесс, деятельность, общение. — М. : Наука, 1982. — С. 5–49.
7. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. — М. : Институт практической психологии; Воронеж: Модэк, 1996.
8. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. — М., 1960.
9. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1991.
10. Голиков, Ю. А. Психология автоматизации управления техникой / Ю. А. Голиков, А. Н. Костин. — М. : ИП РАН, 1996.
11. Завалишина, Д. Н. Творческий аспект практического мышления / Д. Н. Завалишина // Психологический журнал. — 1991. — Т. 12, № 2. — С. 16–26.
12. Завалишина, Д. Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития / Д. Н. Завалишина. — М. : Институт психологии РАН, 2005.
13. Знаков, В. В. Понимание в познании и общении / В. В. Знаков. — М. : ИП РАН. 1994.
14. Кашапов, М. М. Психология педагогического мышления: монография / М. М. Кашапов. — СПб. : Алетейя, 2000.

15. Кашапов, М. М. Психология творческого мышления профессионала: монография / М. М. Кашапов. — М. : ПЕР СЭ, 2006.
16. Кашапов, М. М. Совершенствование творческого мышления профессионала: монография / М. М. Кашапов. — М.; Ярославль : МАПН, 2006.
17. Кашапов, М. М. Стадии творческого мышления профессионала: монография / М. М. Кашапов. — Ярославль : Ремдер, 2009.
18. Кашапов, М. М. Акмеология: учеб. пособие / М. М. Кашапов. — Ярославль : ЯрГУ, 2011.
19. Кашапов, М. М. Психология творческого процесса в конфликте: монография / М. М. Кашапов. — Ярославль, 2011.
20. Кашапов, М. М. Когнитивное и метакогнитивное понимание структурно-динамических характеристик профессионального мышления / М. М. Кашапов // Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов: монография; под науч. ред. проф. М. М. Кашапова, доц. Ю. В. Пошехоновой. — Ярославль, 2012. — С. 35–121.
21. Кашапов, М. М. Метакогнитивный подход к пониманию конфликтной компетентности / М. М. Кашапов // Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М. М. Кашапова. — Ярославль, 2012. — С. 13–104.
22. Кликс, Ф. Резерв успеха — творчество / Ф. Кликс, Х.-Г. Мельхорн. — М., 1989.
23. Кулюткин, Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. — М. : Просвещение, 1985. — С. 104.
24. Матюшкин, А. М. Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики / А. М. Матюшкин. — М. : Школа-пресс, 1993.
25. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. — М. : Академия, 2004.
26. Огородова, Т. В. Акмеологические основы педагогической деятельности: учеб. пособие / Т. В. Огородова. — Ярославль : ЯрГУ, 2010.

27. Петренко, В. Ф. Понятие конструктивизма в психологической науке / В. Ф. Петренко // Вестник интегративной психологии. Выпуск 7. — Ярославль; М., 2009. — С. 31–33.

28. Пономарев, Я. А. Психология творческого мышления / Я. А. Пономарев. — М., 1960.

29. Пономарев, Я. А. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. — М., 1990.

30. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. — СПб. : Питер, 2002.

31. Психология профессионального педагогического мышления / под ред. М. М. Кашапова. — М. : Институт психологии РАН, 2003.

32. Разина, Т. В. Особенности рефлексии на различных уровнях педагогического мышления: дис. ... канд. психол. наук / Т. В. Разина. — Ярославль, 2002.

33. Реан, А. А. Психология педагогической деятельности (Проблемный анализ): учеб. пособие / А. А. Реан. — Ижевск : Изд-во Удм. ун-та, 1994.

34. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. — М. : Прогресс, 1994.

35. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 1. / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1989.

36. Сапогова, Е. Е. Смысловая ампликация личностно значимых событий в автобиографических реконструкциях / Е. Е. Сапогова // Психология жизненного пути личности: методологические, теоретические и прикладные проблемы: сб. науч. ст.; науч. ред.: Н. А. Логинова, К. В. Карпинский. — Гродно : ГрГУ, 2012. — С. 73–100.

37. Скворцова, Ю. В. Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы: дис. ... канд. психол. наук / Ю. В. Скворцова. — Ярославль, 2006.

38. Теплов, Б. М. Избранные труды: в 2 т. Т. 2. / Б. М. Теплов. — М. : Педагогика, 1985.

39. Тихомиров, О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. — М. : МГУ, 1984.

40. Томчук, С. А. Соотношение музыкального и педагогического мышления в профессиональной деятельности учителя музыки: дис. ... канд. психол. наук / С. А. Томчук. — Ярославль, 2007.

41. Урванцев, Л. П. Проблемы специфичности обобщений в практическом мышлении / Л. П. Урванцев // Изучение практического мышления: итоги и перспективы: сб. статей; под ред. Ю. К. Корнилова. — Ярославль : ЯрГУ, 1999. С. 24–65.

42. Фромм, Э. Человеческая ситуация / Э. Фромм. — М. : Смысл, 1995.

43. Фестингер, Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. — СПб. : Ювента, 1999.

44. Харченко, М. В. Социально-психологическая специфика конфликта в подростковой манипуляции педагогами: дис. ... канд. психол. наук / М. В. Харченко. — Ярославль, 2010.

45. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. — СПб. : Питер, 2004.

46. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. — М. : Наука, 1982.

47. Шадриков, В. Д. Ментальное развитие человека / В. Д. Шадриков. — М. : Аспект Пресс, 2007.

48. Юревич, А. В. Психологи тоже шутят / А. В. Юревич. — М. : ПЕР СЭ, 2005.

49. Bandura, A. Self-efficacy: The exercise of control / A. Bandura. — N-Y. : W. H. Freeman & Company, 1997.

50. Deutsch, M. The Resolution of Conflict: Constructive & Destructive Processes / M. Deutsch. — New Haven & London : Yale Univ. Press, 1973.

51. Heider, F. The psychology of interpersonal relations / F. Heider. — N-Y. : Wiley, 1958.

52. Ionescu, S. Psychopathologies et societate. Tendances dans le champ de la psychopathologie sociale / S. Ionescu // Psychopathologies et societate. Traumatismes, evenements et situations de vie; S. Ionescu et C. Jourdan-Ionescu (eds.). — Paris editions Vuibert. — 2005. — P. 7–17.

53. Winslade, J. Narrative counseling in schools / J. Winslade, G. Monk. — Corwin Press, 1998.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	3
Глава I. Психологическая характеристика творческого профессионального мышления .....	5
Глава II. Определение и диагностика единицы творческого профессионального мышления .....	28
Глава III. Динамические характеристики творческого профессионального мышления .....	46
Глава IV. Событийность мышления как ресурс развития личности .....	56
Глава V. Абнотивность педагога как средство формирования креативности .....	75
Глава VI. Надситуативность как основа творческого профессионального мышления .....	93
Глава VII. Содержание психолого-педагогической программы совершенствования творческого мышления профессионала «КРЕАТИВ» .....	108
Контрольные задания .....	127
Литература .....	131

*Учебное издание*

**Кашапов Мергальяс Мергалимович**

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

*Учебное пособие*

Редактор, корректор М. Э. Левакова

Верстка М. Э. Леваковой

Подписано в печать 30.04.13. Формат 60×84 1/16.

Усл. печ. л. 7,9. Уч.-изд. л. 6,0.

Тираж 50 экз. Заказ

Оригинал-макет подготовлен  
в редакционно-издательском отделе ЯрГУ.

Ярославский государственный университет  
им. П. Г. Демидова.  
150000, Ярославль, ул. Советская, 14.