

На правах рукописи

ГАРТУНГ Татьяна Александровна

**РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ
СРЕДСТВАМИ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА**

**13.00.01 – общая педагогика,
история педагогики и образования**

А в т о р е ф е р а т

**диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

Тюмень – 2008

Работа выполнена в государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Тюменский государственный университет»

Научный руководитель - доктор педагогических наук, доцент
Закирова Альфия Фагаловна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, доктор
психологических наук, профессор
Савенков Александр Ильич,
кандидат педагогических наук
Чеботарь Людмила Григорьевна

Ведущая организация - ГОУ ВПО «Казанский государственный
университет»

Защита состоится 19 июня 2008 года в 13 часов на заседании диссертационного совета Д 212.274.01 при государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Тюменский государственный университет» по адресу: 625003, г. Тюмень, ул. Семакова, 10.

С диссертацией можно ознакомиться в Информационно-библиотечном Центре Тюменского государственного университета.

Автореферат разослан 16 мая 2008 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Строкова Т.А.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования

Современное состояние системы образования характеризуется многими положительными изменениями, которые, несомненно, свидетельствуют о качественном переходе всей системы на новый уровень. Повсеместная информатизация школ и укрепление их материально-технической базы, поощрение инновационной деятельности школ и лучших педагогов, стремление обеспечить объективность оценки результатов обучения демонстрируют пристальное внимание государства к образованию.

Переход к новым экономическим условиям в России изменил характер требований к уровню подготовки выпускников образовательных учреждений: на первый план выдвигается цель развития личности творчески активной, мобильной, способной самостоятельно решать проблемные ситуации, применять полученные знания для решения новых задач, тем самым обогащая свой жизненный опыт. Идея *творчества* связывается в современном сознании с идеей прогресса, повышения социального и культурного престижа продуктов творческой деятельности. В настоящее время все больше заявляют о себе трактовки творчества как глубинного личностного процесса, не подлежащего стандартизации, когда объектом деятельности становится сам человек, а не только окружающая действительность. В этой связи представляется необходимым обратиться к категории *«креативность»*, которая включает не только деятельностный, но и личностный аспекты творчества и понимается как *творческие возможности (способности) человека, которые проявляются в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризуют личность или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания*.

Следует подчеркнуть, что в ситуации динамичных социальных изменений большой объём предметных знаний практически потерял свою ценность вследствие получения обществом возможности быстрого доступа к информации и постоянного роста ее объема, что явилось причиной смещения акцентов в образовании с усвоения фактов на овладение способами взаимодействия с миром. Однако учащиеся бывают не готовы к такой деятельности, поскольку школа по-прежнему ориентирована на знаниецентрическую парадигму обучения, предполагающую овладение репродуктивными способами работы с учебным материалом, а механизмы формирования и развития способной к самореализации личности в образовательном процессе (в содержании образования, особенностях методов, приёмов и форм организации обучения) задействованы недостаточно. Выполнение тестов ЕГЭ повышает уровень развития тестовой культуры учащихся, но отнюдь не качество мыслительных характеристик в процессе подготовки к экзаменам, а главное – приводит к искажению реальной картины мира и его фрагментарному восприятию. Развитие творческого личностного потенциала учащихся декларируется, но реально не является предметом углублённого анализа в методике. Являясь условием

успешного школьного обучения, креативность как качество мыслительной деятельности и характеристика личности остается невостребованной.

В исследованиях, посвящённых психологии творческих способностей, понятие «креативность» трактуется неоднозначно. Изучая сущностные характеристики этого феномена, одни авторы приходят к выводу, что творческая способность (креативность) является характеристикой, не зависящей от интеллекта (Д.Гилфорд, Я.А. Пономарёв), другие полагают, что уровень развития креативности обусловлен уровнем развития интеллекта (Г.Айзенк, Р.Стернберг); помимо указанных, существует точка зрения, согласно которой творческих способностей нет, а творческое поведение детерминируется личностными чертами, мотивацией, ценностями (Д.Б. Богоявленская, А. Маслоу, А. Олох). Вместе с тем в названных подходах общим является то, что креативность мыслится как способность личности к изменению, выходу за рамки заданного, умение создать творческий продукт.

Современные психологические исследования по проблеме развития креативности подростков преимущественно носят специальный характер и предполагают создание особых курсов в области общих надпредметных и внепредметных знаний (Э. де Боно, Е.Л. Яковлева). В педагогических источниках в рамках новаторского и передового опыта последней трети 20 века (И.П. Волков, В.Ф. Паламарчук, В.Ф. Шаталов) и в теоретических исследованиях (Б.И. Коротяев, А.М. Матюшкин, Ю.В. Сенько, В.С. Шубинский) развитие творческих способностей, креативности учащихся трактуется как обязательное условие и цель образовательного процесса в школе; при этом наиболее разработанными являются теоретико-прикладные аспекты проблемы. Вместе с тем личностная составляющая креативности (интуитивные процессы, социальный контекст творчества) практически остается за пределами внимания авторов. В методической литературе по русскому языку, литературе, истории (работы Г.И. Беленького, Г.А. Богдановой, С.М. Бондаренко, Г.И. Годера, Т.И. Зепаловой, М.Г. Качурина) проблема развития креативности подростков является одной из центральных, однако, в силу прикладного характера исследований, в них не в полной мере вскрыт механизм формирования креативности, развивающая и воспитывающая роль гуманитарных дисциплин в данном процессе.

При формировании творческих качеств учащихся особую роль играют сензитивные периоды их возрастного развития. Подросток, в силу возрастных особенностей, обладает качествами креативности, внешними показателями которой являются открытость миру, непосредственность суждений, а внутренними – инициативность, желание браться за трудное дело, стремление создать субъективный продукт деятельности, в случае, если сензитивный период в развитии подростка будет упущен, его взросление не повлечет за собой автоматического увеличения творческих характеристик. Однако реальность такова, что на средней и старшей ступенях школьного обучения до сих пор преобладают репродуктивные методы обучения, которые по своей природе не содействуют в полной мере развитию творческих способностей учащихся.

Перечисленные обстоятельства позволили сформулировать **проблему** исследования, которая состоит в необходимости разработки педагогических условий, средств и методов поддержки и развития когнитивной и эмоционально-личностной сфер подростков в сензитивный период формирования креативности.

Тема исследования: «Развитие креативности подростков средствами дисциплин гуманитарного цикла».

Объект исследования – процесс развития креативности подростков.

Предмет исследования – взаимосвязь педагогических условий, средств, методов целенаправленного развития креативности подростков в процессе изучения гуманитарных дисциплин.

Цель настоящего исследования - выявление психолого-педагогических механизмов и разработка педагогических средств развития креативности подростков.

Гипотеза исследования состоит в следующем. Эффективное развитие креативности подростков - сложного феномена, включающего совокупность мыслительных и личностных качеств обучаемых, а также воображение, интуицию, - в процессе изучения гуманитарных дисциплин, специфическим объектом которых является мир субъективных образов, смыслов, ценностей, выступающих в роли медиаторов культуры в форме Знака, Слова, Символа, Мифа (Л.С. Выготский, В.П. Зинченко), отражающих понятийные и ценностно-смысловые аспекты бытия и познания, возможно посредством организации активной дискурсивной практики, построенной с учетом взаимопереходов словесно-логического и образного компонентов мышления, что отвечает особенностям сензитивного периода подростков. Исходя из этого следует:

- включать *содержание обучения* в широкий социально-культурный контекст, переструктурируя учебный материал на основе выделения инвариантных смысловых единиц смежных учебных предметов и использования витагенного опыта учащихся;

- активно использовать такие виды деятельности, как предвидение, прогнозирование, моделирование, ретроспективный рефлексивный анализ событий, применяя как известные *средства и формы* развития креативности (учебный диалог, проблемное обучение), так и не вошедшие в массовую практику (эпохальные и выездные уроки, интерпретация учебного материала).

Результатом организации такой деятельности может быть приближение к гармоничному соединению интеллектуального и эмоционально-образного в психическом развитии ученика, что выразится:

- в развитом умении выдвигать многовариантные версии интерпретации учебного материала, осуществлять самостоятельную экстраполяцию полученных знаний в новые учебные и жизненные ситуации,

- в расширении горизонтов понимания, формировании целостной картины мира,

- в проявлении независимости в суждениях и оценках, гибкости мышления, его многомерности, лёгкости генерирования идей, повышении познавательной активности.

Согласно поставленной цели, предмету и гипотезе в работе определены следующие **задачи**:

1. Изучить современное состояние проблемы, психолого-педагогические и методические основы процесса развития креативности подростков в ходе учебной и внеучебной деятельности.

2. Разработать теоретическую модель обучения, обеспечивающего развитие креативности подростков.

3. Экспериментально проверить эффективность разработанной модели в практике обучения предметам гуманитарного цикла в школе.

4. Подготовить методические рекомендации по формированию креативности подростков в соответствии с апробированными формами, методами и приёмами работы с учащимися.

Методологическая основа исследования и его теоретические источники:

- культурно-историческая теория (Л.С. Выготский, А.Г. Асмолов), общая теория деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев);

- теория развития креативности (Д.Б. Богоявленская, Дж. Гилфорд, А.Маслоу, А.А. Мелик-Пашаев, Я.А. Пономарёв, П. Торренс);

- методология психолого-педагогической науки (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый);

- базовые положения гуманной педагогики о формировании гуманистических убеждений, духовно-нравственном развитии (Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский);

- разработки в области философской (Г.Г. Шпет), педагогической (А.Ф. Закирова), филологической (Г.И. Богин) герменевтики; обоснование философско-педагогических стратегий образования, в том числе герменевтического метапринципа (В.И. Андреев);

- психологическое учение о взаимосвязи языка и мышления (В.фон Гумбольдт, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.А. Потебня);

- современные исследования в области возрастной педагогики и психологии (А.С. Белкин, Д. И. Фельдштейн), труды по проблемам детской одаренности (Н.С. Лейтес, А.И. Савенков, Е.Л. Яковлева).

В процессе работы использовались следующие **методы**:

- *теоретические*: теоретический анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, мысленный эксперимент, структурно-функциональное моделирование, герменевтические методы (биографический метод, метафоризация);

- *эмпирические*: изучение и обобщение педагогического опыта, анализ результатов педагогической деятельности; педагогическое наблюдение, анкетирование, индивидуальная беседа; опытно-экспериментальная работа; изучение продуктов творческой деятельности; математическая обработка экспериментальных данных, полученных в ходе исследования.

Организация и основные этапы исследования. Опытнo-экспериментальная деятельность проводилась на базе средних и старших классов средней общеобразовательной школы № 80 (Школы свободного развития), МОУ СОШ № 60 г. Тюмени.

Исследование проводилось с 1997 по 2007 гг.

На постановочном этапе (1997-1999 гг.) изучалась философская, психологическая и педагогическая литература; анализировалась образовательная ситуация, выяснялось состояние проблемы исследования в практике средней школы; проводилось наблюдение за учебной и внеучебной деятельностью учащихся средних и старших классов; формулировались цели, рабочая гипотеза и задачи исследования, формировался его понятийный аппарат.

На поисково-теоретическом этапе (1999-2002 гг.) формулировались основные теоретические положения, создавалась исходная теоретическая модель исследования, опробовались её отдельные элементы.

На преобразующем этапе (2002-2006 гг.) продолжалось опробование модели и её внедрение в практику, проводилась опытнo-экспериментальная работа; осуществлялась обработка полученной информации.

На заключительном этапе (2006-2007 гг.) проводилось обобщение результатов исследования, формулировались выводы и рекомендации для внедрения в педагогическую практику, оформлялось диссертационное исследование.

Научная новизна исследования:

1. Доказана детерминированность средств развития креативности подростков содержательной спецификой предметов гуманитарного цикла, непосредственно связанных с приобретением дискурсивного опыта на основе погружения речевой деятельности обучаемых в социокультурный контекст.

2. Разработана модель развития креативности подростков, построенная с учетом специфики дисциплин гуманитарного цикла, *содержание* которых отражает как объективные, так и субъективные стороны бытия и познания, и основанная на идее организации активной дискурсивной практики с учетом взаимопереходов словесно-логического и образного компонентов мышления. Необходимость соблюдения в развитии обучаемых баланса между когнитивной и чувственно-образной сторонами личности предопределила выбор соответствующих *видов деятельности* на уроке (прогнозирование, моделирование, рефлексия), *методов и форм обучения* (учебный диалог, проблемное обучение, эпохальный урок, выездной урок, спектакль), *педагогических приемов* (ретроспекция, исследовательская аналогия, историко-культурное ассоциирование, поиск универсумов и др.); *результатом* такой деятельности может быть приближение к гармоничному соединению интеллектуального и эмоционально-образного в психическом развитии учащихся.

3. Конкретизировано и дополнено представление о психолого-педагогических механизмах развития креативности подростков, которые заключаются в усвоении учебного материала через опосредование символов

культуры (языковые тексты, произведения искусства, продукты материальной культуры), их присвоение, дивинацию, наполнение личностным содержанием. Символы культуры, выполняя опосредующую роль, соединяют исторические временные планы, что позволяет подростку с опорой на его ментальный и чувственный опыт выстраивать индивидуальный образ изучаемой темы.

Теоретическая значимость исследования:

1. Расширено представление о возможности развития креативности подростков при освоении гуманитарных дисциплин через погружение в дискурсивную практику, которая не сводится к правилам логики, обладает экспрессивной ценностью, открыта для трансформации, содержит тенденции ветвления смысла, что позволяет стимулировать развитие таких показателей креативности, как беглость, гибкость, оригинальность и разработанность идей (показатели П.Торренса).

2. Педагогически интерпретирована идея развития словесно-логического мышления подростков на основе образного, которое, в свою очередь, не регрессирует, а приобретает новое качество, требующее специального стимулирования и привлечения дополнительных педагогических средств.

3. Расширено содержание обучения предметам гуманитарного цикла в средней школе за счет интеграции знания на основе стержневых идей, что обеспечивает целостность восприятия и понимания обучаемыми изучаемой историко-культурной эпохи.

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

1. Разработана процедура развития креативности подростков, в основе которой идея приоритетного формирования личностного компонента креативности с последующим увеличением доли методов и форм обучения, направленных на стимулирование мыслительного компонента креативности (от репродуктивного, объяснительно-иллюстративного, частично-поискового методов - к методу проблемного изложения и исследовательскому).

2. Предложена система творческих заданий, способствующих развитию как отдельных сторон (мышления, эмоционально-образной составляющей) личности учащихся, так и интегративных качеств, сочетающих мыслительный и личностный компоненты креативности; они могут быть использованы в общеобразовательных школах инновационного и традиционного типа.

3. Описан диагностический инструментарий, позволяющий исследовать степень развития креативности подростков.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Развитие креативности как феномена, целостно представляющего личностный и деятельностный компоненты, на материале гуманитарных дисциплин, имеющих двойственную знаково-символическую вербальную и невербальную природу (художественный образ, миф, символы времени, развитие символа в пространстве и времени), возможно через организацию в

учебной и внеучебной деятельности дискурсивной практики, построенной с учетом взаимопереходов словесно-логического и образного мышления.

2. Актуализация личностного компонента креативности подростков осуществляется через стимулирование смыслообразования посредством вербального творчества, художественно-эстетической деятельности, рефлексивного анализа образной и понятийной составляющих учебного материала, что способствует активному выдвиганию версий интерпретации, способствует формированию гипотетического мышления, развивает навыки прогнозирования, моделирования, рефлексивной деятельности.

3. Механизм развития креативности подростков обусловлен подходом, объединяющим развитие словесно-логического мышления и когнитивной характеристики личности, образного мышления и эмоционально-личностной сферы; при этом развитие словесно-логического мышления закладывает понятийную базу для поиска новых версий, выдвигания гипотез, актуализации информации; в свою очередь образное мышление позволяет осуществить в процессе обучения исследовательский поиск, применить прогностические умения, способствует формированию навыков эвристического моделирования.

Достоверность результатов исследования обеспечивается опорой на основные положения современной психолого-педагогической науки; методологической и теоретической доказательностью; комплексным использованием методов и приемов, адекватных поставленной цели, задачам и предмету исследования; анализом достигнутых результатов опытно-экспериментальной работы; использованием герменевтических и статистических методов обработки экспериментальных данных.

Апробация результатов исследования осуществлялась через публикацию материалов и выступление на научно-практических конференциях: международных – «Теория и практика продуктивного образования в культуросообразной школе» (Тюмень, 2007), «Наука на рубеже тысячелетий» (Тамбов, 2007), «Педагогические системы развития творчества» (Екатеринбург, 2007); всероссийских – «Воспитательные приоритеты образования на современном этапе его реформирования» (Тюмень, 2006), II Всероссийских Менделеевских чтениях «Образование и культура как фактор развития региона» (Тобольск, 2007), межрегиональных – «Образование в Западно-Сибирском регионе: история, современность, перспективы» (Тобольск, 2004), «Социальный и психолого-педагогический потенциал гуманной педагогики» (Тюмень, 2004), «Актуальные проблемы профессионального развития педагогов в условиях современного образования: теория и практика» (Тюмень, 2005).

Краткая характеристика диссертации: работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обоснована актуальность темы, определены основные противоречия, проблема, объект, предмет, цель, гипотеза и задачи исследования; представлены теоретико-методологические основы, методы и

этапы исследования; изложены новизна, теоретическая и практическая значимость работы.

В **первой главе** «Теоретические основы развития креативности подростков средствами дисциплин гуманитарного цикла» рассматривается сущность креативности, выявлены психолого-педагогические механизмы формирования креативности, характеристики мыслительного и личностного компонентов креативности, развивающая и воспитывающая роль гуманитарных дисциплин в данном процессе.

К.Роджерс считал, что главным побудительным мотивом творчества является стремление человека реализовать себя. Творческий человек чувствует некую избранность, обнаруживает специфические поведенческие и личностные характеристики. Анализ работ В.Н. Дружинина, А.Н. Лука, А.М. Матюшкина, Дж. Халперн, Е.Я. Яковлевой, посвящённых исследованию феномена креативности, позволяет выделить комплекс особых личностных характеристик *креативов* (термин В.Н. Дружинина): независимость в суждениях и оценках, открытость ума как готовность к восприятию нового и необычного, готовность шагнуть за рамки данности, высокая толерантность к неопределённым и неразрешимым ситуациям, конструктивная активность в этих ситуациях, развитое эстетическое чувство, стремление к красоте, огромное трудолюбие и «дотошность» во всём, что касается сферы интересов личности, а также самомотивация, готовность к риску.

Исследователи психологии творчества выделяют следующие предпосылки развития креативности в подростковом возрасте. Во-первых, развитие воображения тесно сопрягается с развитием мышления. Если ранее можно было говорить об эйдетических, конкретных образах, то в подростковом возрасте осуществляется переход от наглядных понятий к собственно понятиям, когда, по мысли Л.С. Выготского, наглядное мышление, развитие которого как будто обрывается вместе с образованием понятий, находит продолжение в фантазии, где оно начинает играть существенную роль. Во-вторых, отмечаются такие качества подростков, как «рост умственных сил», «особая расположенность к деятельности», «широта склонностей», «стремление применить свои силы», «желание самому стать творцом чего-то», «потребность в самостоятельности» (Н.С. Лейтес, В.С. Шубинский, Е.Л.Яковлева). В-третьих, словесное, литературное творчество становится наиболее близким подростку и наиболее адекватной формой самовыражения (Л.С. Выготский). По мере взросления школьника обогащается его жизненный опыт, он создаёт на этой основе новые образы, комбинации и испытывает потребность в их выражении. Основной особенностью мыслительной деятельности подростка является нарастающая способность к абстрактному мышлению, изменение соотношения между конкретно-образным и абстрактным мышлением в пользу последнего. При этом образный компонент мышления, подчеркивает С.Л. Рубинштейн, не исчезает, не регрессирует, а сохраняется и развивается, продолжая играть существенную роль в общей структуре мышления. Роль наглядно-образного мышления, несмотря на возрастающую способность к абстрактному, в

процессе обучения подростков остаётся главенствующей, особенно в изучении предметов гуманитарного цикла. Эмпирический способ познания традиционно приписывается учащимся начальных классов, но и для учеников более старшего возраста он является важным, поскольку понимание, осознание и усвоение учебного материала должно строиться по принципу: *воля→чувство→разум*, таким образом у школьников будут гармонично развиваться чувственно-волевая и когнитивная сферы.

Для нашего исследования существенным является отбор форм организации учебного процесса, стимулирующих развитие словесно-логического и образного мышления. По мнению большинства исследователей, начинать учить мыслить ученика нужно с развития способности ставить вопросы, поскольку, как точно заметил Э.В. Ильенков, с этого начинала и начинается наука – с постановки вопроса, формулировки проблемы, задачи. В теории и практике педагогики (А.В. Брушлинский, И.А. Ильницкая, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В.Н. Пушкин, С.Л. Рубинштейн, И.С. Якиманская) подробно описаны механизмы создания, классификации проблемных ситуаций, пути и способы их решения.

Качество мыслительного процесса зависит от интеллектуальных способностей личности. Успешности развития интеллекта в школе способствуют следующие факторы: учёт возрастных способностей ученика, организация соответствующей деятельности, создание благоприятной эмоциональной атмосферы на уроках и дома, опора на внутреннюю мотивацию (В.Н. Дружинин), обогащение индивидуального ментального опыта (М.А. Холодная). Развивая креативность учащихся, можно корректировать развитие интеллекта. Таким образом, приблизительно к 13-14 годам подросток овладевает навыками осуществления формально-логических операций, что само по себе не гарантирует высокого уровня логического мышления, поскольку вступление в мир взрослых связано у него, по мысли А.С. Арсеньева, с развитием «критического рефлексивного мышления в рассудочной форме». Подросток способен размышлять, осуществлять формально-логические операции, но не обладает той гибкостью мышления, которая присуща взрослым, в соответствии с чем одной из важнейших задач становится развитие гибкости мышления.

Гуманитарные дисциплины объединяет общий предмет изучения: Знак, Слово, Символ, Миф (медиаторы культуры – по терминологии В.П.Зинченко), предполагающие сосуществование и взаимопроникновение рациональной и эмоционально-образной сторон. Специфическим объектом гуманитарного познания, наряду с объективными фактами, документальными свидетельствами, является мир субъективных образов, смыслов, ценностей; освоение и присвоение знаний субъектом возможно через сопереживание, вживание, распредмечивание символов культуры, при этом главная роль отводится чувствам, интуиции. Гипотеза, превращаясь в версию интерпретации учебного материала, приобретает открытый, вероятностный характер; жесткая однозначность научной терминологии восполняется яркими, выразительными средствами языка искусства и

повседневности (А.Ф. Закирова). Данные положения мы заложили в основу механизма развития креативности подростков средствами предметов гуманитарного цикла: усвоение учебного материала происходит через опосредование символов культуры (языковые тексты, произведения искусства, продукты материальной культуры), присвоение, дивинацию, наполнение знаний личностным содержанием.

Следует подчеркнуть, что для теоретико-практической разработки проблемы креативности в процессе учебной деятельности концептуально значимым является тот факт, что язык и его единицы обладают определёнными универсалиями, которые позволяют осуществлять абстрактное мышление, не скованное жёсткими рациональными рамками. Опираясь на исследования А.Р. Лурия, А.А. Потебни, С.М. Шалютина, необходимо отметить, что универсалии пронизывают все системы языка: семиотическую (конвенциональность, открытость языковой системы, дискретность), семантическую (полисемия, относительная жёсткость связи между означающим и означаемым, синонимия, семантическая многослойность), синтаксическую (флективность, наличие служебных слов, положение слов в сочетаниях). Эти универсалии образуют баланс между формальными, фиксирующими свойствами языка и его гибкостью, выразительностью, множественностью потенциальных смыслов.

Как отметил Л.С. Выготский, мысль не выражается в слове, но совершается в слове. Значение слова – это единица, отражающая единство мышления и речи. Слово является не только «клеточкой мышления» (А.Р.Лурия), но и выполняет коммуникативную функцию. В состав значений слова как основной единицы языка входит понятие (обобщенный мысленный образ класса однородных предметов), при этом предметно-логическая часть значений обозначается термином *денотат*. Вместе с тем в слове присутствует *коннотативная*, вторичная часть, отражающая волевые и эмоциональные отношения человека, вызванные звучанием слова; в соответствии с этим выделяются коннотативные значения культурного, национального и социального характера, что в аспекте формирования креативности средствами учебной деятельности представляет особую значимость. По терминологии Г.Г. Шпета, мы имеем в данном случае дело с *со-чувством* в противоположность *со-мышлению* - чувственным впечатлением, которое нередко противопоставляется осмысленному.

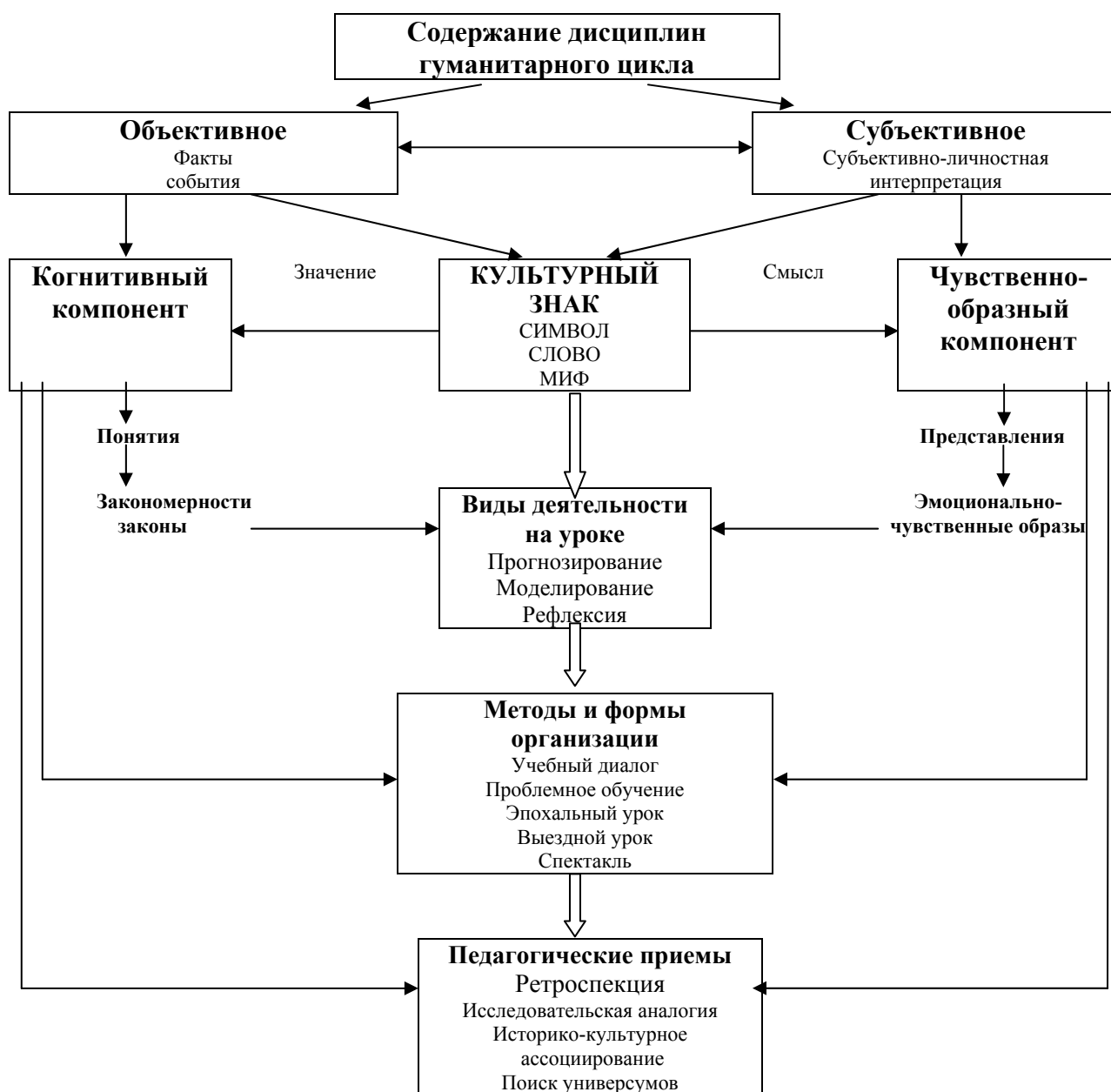
Если мышление осуществляется в образной форме, то, как подчеркивал С.Л. Рубинштейн, эти наглядно-чувственные образы по существу выполняют в мышлении функцию речи и являются носителями мысли, поскольку, включаясь в мыслительный процесс и выполняя в нём семантические функции, образ сам «интеллектуализируется». В том, что образ обогащает мысль, можно убедиться на примере *метафоры*. Период понимания подростками метафорического переносного значения слов является, по мнению психологов, выражением *качественного сдвига в мышлении*, так как переносное значение слова – это то обобщённое значение, которое оно приобретает из контекста. «Владение» метафорой предполагает наличие

широкого ассоциативного мышления и периферийного зрения; умение находить подобия (в логике «сходство – различие»); соединять подобия и противоположности, преодолевая, таким образом, двоичную логику. При работе с подростками языковая метафора должна являться одним из продуктивных способов организации познавательной деятельности и развития мышления.

Анализ и учет понятийно-логической и ценностно-смысловой составляющих учебного материала является обязательным условием при работе с *дискурсом*, который отражает единство языковых и неязыковых факторов и представляет собой речь, погруженную в социальный контекст. Одно и то же слово, предложение может приобретать смысл и терять его в зависимости от помещения в определенный контекст, а *дискурсивная практика* создает возможность для развития не только учебных умений, но и стимулирования творческого мышления, личностных качеств школьников, поскольку способствует формированию гипотетического мышления, открыта для трансформации, поощряет словотворчество.

Теоретический анализ проблемы исследования, выделение компонентов креативности, определение специфической роли гуманитарных дисциплин в формировании креативности позволили нам разработать следующую модель (см. схему 1).

Развитие креативности подростков средствами дисциплин гуманитарного цикла



В данной схеме отражены представления о процессе развития креативности на специфическом материале гуманитарных дисциплин, обобщенным предметом которых является *культурный знак*, обладающий двойственной природой. При обращении к понятийной стороне осваивается обобщенное значение; включаясь в сферу чувственно-образной стороны личности, знак обеспечивается индивидуально-смысловым наполнением и способствует появлению эмоционально-чувственных образов. Далее происходит соединение мыслительного и личностного планов в видах деятельности, методах и способах обучения, отвечающих требованиям бинарности, взаимодополнительности и выводящих процесс обучения в широкий социокультурный контекст.

Способствуют стимулированию развития креативности следующие условия: *организация процесса обучения* (поощрение ситуаций незавершенности и открытия, акцент на самостоятельных разработках, наблюдениях, чувствах, основная роль отводится образному, гипотетическому, ассоциативному мышлению; создание творческой среды в интерьере), *требования к педагогу* (умение строить обучение в соответствии с результатами диагностического обследования учащихся, умение модифицировать учебные программы, стимулировать развитие когнитивных и эмоционально-личностных качеств учащихся), *работа с родителями* (стимулирование и поощрение проявлений творчества в домашней обстановке, отказ от форсированного развития одних способностей за счет других). *Критерии*: независимость в суждениях и оценках, открытость новому опыту, чувствительность к проблемам, гибкость мышления, легкость генерирования идей, оригинальность, повышенная познавательная активность.

Во **второй** главе «Опытно-экспериментальная работа по развитию креативности подростков средствами предметов гуманитарного цикла» рассматриваются процедура развития креативности подростков в процессе изучения гуманитарных дисциплин и результат её применения в ходе опытно-экспериментальной работы с учащимися 5-9 классов МОУ СОШ № 80 (ШСР) и № 60 г. Тюмени в 1997-2006гг.

На констатирующем этапе ОЭР было установлено:

Учащиеся 5-6 классов имеют средние показатели развития мыслительных характеристик (поиск аналогий, обобщение). Анализ ошибок, допущенных школьниками, при проведении операции аналогии обнаружил их зависимость от «фона», то есть тех слов, среди которых помещён правильный ответ; что соответствует результатам обследования учащихся по методике ШТУР, ранее проведенного специалистами НИИ психологии РАО. Кроме того, выполнение этой мыслительной операции требует способности мыслить в «соотношениях на разных уровнях абстракции», что для возраста 11-12 лет довольно непросто. Выполнение операции обобщения учащимися с низким уровнем развития интеллекта сопровождалось следующими ошибками: использование синонимических рядорасположенных понятий, использование очень широких категориальных обобщений, то есть употребление родового понятия без указания на родовое отличие.

По оценкам учителей школы, у учащихся достаточно высокий уровень развития таких личностных качеств, как способность осуществлять свободный выбор (1,5 б.), самостоятельность позиций и оценок (2,3 б.), проектирование своей личности (2,0 б.), стремление к самосовершенствованию и развитию (1,6 б.) при показателях 0,1-0,9 – очень низкий, 1,0-1,4 – низкий, 1,5 – 1,7 – средний, 1,8 – 2,4 – высокий, 2,5 – 3,0 – очень высокий. Таким образом, учащиеся демонстрируют черты потенциально свободной личности, способной самореализоваться в разных видах деятельности.

При анализе литературных образов на начальном этапе опытной работы большинство учащихся дают однообразные характеристики героев, выделяя в основном внешние признаки в качестве основных. Личностное отношение к предмету анализа школьники выражают фразами «мне нравится этот герой», «героиня не вызывает у меня симпатий», но не пытаются доказательно изложить свои аргументы. Можно констатировать, что учащиеся демонстрируют соответствие теме задания, используют конкретные художественные образы для раскрытия своей позиции; использование тропов и фигур речи в сочинениях носит ситуативный характер, письменным работам недостаёт целостности и смысловой законченности. Уровень оригинальности устных и письменных ответов подростков средний. Показатели аналитических умений учеников, навыки осуществления мыслительных операций значительно ниже, чем показатели их эмоционально-образной сферы.

На преобразующем этапе ОЭР нами была организована практическая деятельность по включению когнитивных компонентов креативности в содержание, методы, формы и приёмы работы с учащимися на уроках гуманитарного цикла (русский язык, литература, история); проведена оценка немедленных, временных и отдалённых эффектов применения избранной модели обучения, изучены механизмы и процессы, с которыми связано достижение различных эффектов использования мыслительных и личностных компонентов креативности; осуществлена коррекция и дальнейшее развитие избранных способов обучения и воспитания учащихся с учётом результатов и оценки её применения.

Обращение к учебным программам по предметам гуманитарного цикла выявило неполноту и ограниченность их содержания, что, в частности, проявляется: в отсутствии в типовых программах стержневых идей и/или вариантов возможной интеграции знания, позволяющих синтезировать содержание разных дисциплин; в фактическом игнорировании принципа природосообразности при отборе содержания образования (несоответствии изучаемого материала возрастным психоэмоциональным и интеллектуальным потребностям обучаемых); в декларативном понимании важности и значимости в образовательном процессе, наряду с обучающим, воспитывающего и развивающего аспектов. В соответствии с выдвинутыми концептуальными положениями о роли активной дискурсивной практики в развитии креативности подростков в образовательном процессе важно достичь единства в развитии словесно-логического мышления, когнитивной сферы личности и образного мышления, эмоционально-личностной сторон школьников. В этой связи при отборе содержания учебного материала в процессе преподавания гуманитарных дисциплин целесообразно активно привлекать литературные, культурно-исторические источники, побуждающие к рефлексивной деятельности (мемуары, публицистику, дневники, записки современников); в «программном» материале выделять личностно значимые для учащихся идеи; при определении методов и приёмов обучения целесообразно опираться на их систему, нацеленную на

развитие как отдельных сторон личности учащихся, так и интегративных качеств (через сочетание разных полюсов мыслительной и личностной составляющих).

Наряду с хорошо известными методами, направленными на одновременное развитие словесно-логического и эмоционально-образного компонентов мышления школьников, такими, как проблемная ситуация (И.А. Ильницкая, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов), учебный диалог (С.Ю. Курганов), мы выделили инновационные дидактические средства, не вошедшие в массовую практику: герменевтические приёмы интерпретации текста (С.О. Аквазба, Г.И. Богин, Н.С. Буйко, А.Ф. Закирова), арт-педагогический подход в образовании (О.С. Булатова). Особую значимость приобретает образное преподавание (опыт вальдорфских школ), которое предусматривает изучение материала в виде предлагаемых учителем образов из реальной жизни, занимательной или поучительной истории, легенды; при этом у школьников сначала фиксируется образ изучаемого объекта, явления, процесса, этап закрепления происходит на следующем уроке, когда ученики выделяют главное, устанавливают причинно-следственные связи между изучаемыми явлениями, находят связь с уже знакомым материалом.

Не отходя от требований образовательного стандарта, отражённых в учебных программах, за счёт реструктурирования содержания образования, посредством применения системы педагогических и методических способов развития креативности школьников и использования нетрадиционных форм организации учебной деятельности школьников, важно снять острое противоречие между социальным заказом общества на творческую личность и существующей практикой школьного образования. Так, своеобразная «пятичастная» структура эпохального урока, включающая ритмическое чередование различных видов деятельности, предопределила применение на каждом его этапе (ритмическая часть – воспоминание – самостоятельная работа – объяснение нового материала – рассказ учителя в конце урока) специальных педагогических приёмов, интегративно воздействующих на когнитивный и личностно-эмоциональный компоненты.

Остановимся на сущностной характеристике приёмов, апробированных нами в практике. *Ретроспекция* базируется на описанном в психологии приёме припоминания и анализа лично наблюдаемых и переживаемых событий. В начале урока учащиеся вспоминают общее содержание материала, воспринятого ими накануне в образной форме, переходя от глубоко личностного переживания к анализу изучаемого явления. *Исследовательская аналогия* направлена на развитие характеристик дивергентного мышления. Суть приёма в нахождении соответствий изучаемым явлениям и ситуациям в истории, литературе, живописи, музыке и определении их возможностей в раскрытии темы или проблемы. Цель *историко-культурного ассоциирования* заключается в формировании способности учеников устанавливать связи между отдельными историческими или литературными персонажами и субъективными переживаниями школьников. *Поиск универсумов* реализуется посредством

вычленения стержневых понятий содержания гуманитарных предметов и развивает умение подростков устанавливать взаимосвязи между явлениями действительности, принадлежащими к разным областям знаний, и мифологическими, фольклорными, литературными символами. В процессе ОЭР получены интересные примеры, свидетельствующие об успешном формировании у подростков целостной картины мира.

Ученики могут, выделив понятия-универсалии, встроить их в систему любой предметной области. Так, ученица 9 класса, работая с универсумом «дерево» (и его видовыми понятиями), отметила: «В русских народных сказках дерево – это волшебный адресат, куда необходимо добраться герою, чтобы выполнить задание (добыть молодильных яблок, добраться до сундука с жизнью Косяка Бессмертного). В мифах, которые мы изучали на уроках истории древнего мира, дерево – это образ всего устройства мира, соединяющее все «царства» - небо, землю, подземный мир. Художники, изображая картины природы, обязательно рисуют деревья, одиночные или в совокупности, потому что дерево – это неотъемлемая часть живого мира. Пейзажная лирика А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, А.А. Фета, С.А. Есенина содержит немало описаний универсума, который приобретает значение символа вечности природы, соотнесения размышлений и состояния лирического героя и предметного образа, переводит пейзажную зарисовку на философский уровень. В курсе биологии мы тоже встречаем этот образ – всё живое изображено как огромное дерево – от его зарождения (простейшие) до возникновения новых ветвей (классов животных и человека)». Таким образом, ученица нашла общий смысл данного универсума – метафора жизни, развития мира, символ вечного.

Каждый урок должен стать для учеников дискурсивным событием, основанным на погружении в исторический социально-культурный контекст, и вызывать потребность в его объяснении, интерпретации, выделении лично значимых смыслов. Так, изучение истории невозможно без обращения к документам эпохи и мемуарам, литературным памятникам, предметам материальной культуры, современным историческим, философским, культурологическим, искусствоведческим исследованиям. Данный подход способствует более органичному формированию у школьников индивидуальной модели целостной картины мира, поскольку в зависимости от жизненного и ментального опыта подросток выделяет в материале свои доминанты и высказывает встречные суждения, мнения, гипотезы.

Например, после изучения эпохи правления Ивана Грозного, когда, помимо учебной литературы, привлекались художественно-публицистические источники (переписка Грозного с Курбским, поэма М.Ю. Лермонтова «Песня про купца Калашникова»), ученики следующим образом оценили личность первого русского царя: «Мне кажется, что жизнь Ивана Грозного могла сложиться иначе, если бы бояре смогли вовремя воздействовать на проявления душевного нездоровья будущего царя, когда он был маленьким, а не смеяться над ним», «Я считаю, что Иван Васильевич в начале своего правления был настоящим прогрессивным деятелем, потому что Избранная рада под его руководством задумала и провела много необходимых стране реформ», «М.Ю. Лермонтов, как я думаю, хотел не только показать в поэме время правления Грозного, но и найти в историческом прошлом сходство с современной ему суровой эпохой реакции».

Наш опыт свидетельствует, что эффективным для развития креативности является осуществление образовательного процесса на эпохальных выездных уроках (5 класс - изучение истории и культуры древнего мира в Эрмитаже г. Санкт-Петербург; 6 класс – изучение отечественной истории средних веков в городах «Золотого кольца России»), которые являются формой выхода учащихся в открытый социум и позволяют говорить об экстралингвистических, прагматических, социокультурных

факторах, влияющих на развитие вербального творчества подростков. Во время таких занятий ученики не скованы ситуацией кабинетной системы, опосредованным авторитетом учебных пособий и, находясь в «истории», в открытом социуме, свободно выражают своё отношение к действиям исторических персонажей, стремясь в то же время выявить предпосылки, причины и логику событий. В результате у подростков формируется живое предметное знание. Традиционные и эпохальные уроки (в том числе выездные) становятся для подростков подлинным дискурсивным событием; символы и знаки культуры (произведения искусства, аутентичные продукты материальной культуры и элементы архитектурно-ландшафтного устройства изучаемой эпохи), посредством которых происходит освоение учебного материала, расширяют контекст ассоциаций, обогащают дискурсивный опыт, становясь активными посредниками между учащимися и культурой.

Еще одним видом дискурсивного события для школьников является участие в спектакле по основной теме учебного года – особой форме коллективного творческого дела. Годовой спектакль позволяет, с одной стороны, отследить, насколько осознанно усвоен учебный материал, с другой – служит средством диагностики социальных, творческих качеств учеников, а также является условием проявления их креативности. Подросток, вживаясь в роль, представляет, как его герой должен говорить, что должен чувствовать, о чём думать; это заставляет узнать больше о герое, о времени, в котором он жил, о средствах воплощения авторского замысла. Участие ученика в спектакле обеспечивает ему проживание учебного материала в культурном и социальном контексте и стимулирует активное создание «встречных текстов», поскольку спектакль является результатом «коннотативного прочтения» и понимания подростками драматического произведения. Это даёт возможность для свободной интерпретации, выражения личностной оценки и способствует формированию ценностных отношений к знаниям и жизни.

Проведенное лонгитюдное исследование свидетельствует о повышении показателей гибкости мышления учащихся к 7-8 классам. Подростки совершенствуют аналитические умения в процессе осуществления прогностической деятельности (как герой поведет себя в той или иной ситуации? почему? какие фрагменты текста/литературного памятника могут подтвердить или опровергнуть выдвинутую версию); этому способствует рефлексивная деятельность, при которой учащийся эмоционально-чувственное восприятие текста обогащает анализом знаково-символической, образной системы произведения, определяя личностно значимые смыслы в изучаемом материале. Личностное отношение проявляется не только на эмоциональном уровне, а становится результатом глубокого предметного анализа, уровни которого ученики определяют сами, не пользуясь предложенными в учебных пособиях алгоритмами, выходя за пределы схематизации и избыточного абстрагирования. Показательными являются результаты выполнения ШТУР по предметам в плане развития мыслительных характеристик: отмечена положительная динамика в

осуществлении таких операций, как обобщение, классификация. Наблюдается рост показателей невербального мышления (IQ большинства детей 100 и более единиц), однако данные результаты являются и следствием объективных причин: с возрастом показатели интеллекта растут. Отмечен также высокий уровень познавательной активности учащихся (28, 6 б.).

Показатели оригинальности при выполнении тестов свободной ассоциации (по результатам применения «Методики изучения словесной ассоциативной способности» С.Медника, адаптированной Т.В. Галкиной и Л.Г. Алексеевой) увеличились ($N_{op}=0,13$), что отчасти объясняется расширением общекультурного кругозора учащихся, приобретением жизненного опыта, однако в значительной мере является результатом активной преобразующей деятельности на уроках гуманитарного цикла.

В оценках независимых экспертов, в число которых вошли учителя всех общеобразовательных дисциплин, на педагогических коллегиях отмечены положительные тенденции в развитии общей креативности подростков, что выразилось в умении учащихся осуществлять предвидение, прогнозирование, моделирование, рефлексии в процессе освоения учебного материала как гуманитарных, так и естественнонаучных дисциплин. Сопутствующим креативности компонентом выступила творческая самомотивация учащихся, которая проявилась в качестве прикладных интегрированных творческих работ (например, разработка итоговых проектов по моделированию и изготовлению исторических костюмов разных эпох); осознанном участии в школьных и городских творческих конкурсах, посвященных юбилейным датам жизни и творчества деятелей искусства и культуры, подготовке тематических выпусков школьной газеты. Проведенное лонгитюдное исследование свидетельствует, что выпускники, обучаясь в вузах, активно проявляют социально значимые творческие качества в общественной студенческой жизни, стремятся к получению дополнительного (чаще гуманитарного) образования, выбирают сферы деятельности, непосредственно связанные с реализацией творческого потенциала: создание креативных агентств, организация международных лингвистических центров, журналистика, реклама.

В заключении диссертации изложены основные выводы исследования:

1. В системе современного школьного образования особую актуальность приобретает проблема развития креативности подростков, поскольку данный возраст характеризуется сензитивностью к востребованному современным обществом творчеству. Развитие в процессе учебной деятельности у школьников данного качества будет способствовать успешной интеграции выпускников в современные социально-экономические и социокультурные условия, что подтверждает тесную связь развития креативности с идеей прогресса.

2. Эффективное развитие креативности – сложного феномена, включающего совокупность мыслительных и личностных качеств обучаемых, а также воображение, интуицию, - позволяет за счет развития личностного компонента и эмоционально-образной сферы подростков

компенсировать спад их спонтанной творческой активности, вместе с тем стимулирует гибкость мышления обучаемых, которые в процессе осуществления формально-логических операций способны наполнить жесткие логические схемы живым, образным содержанием.

3. Специфика содержания предметов гуманитарного цикла, определяющая развитие творческого мышления школьников, состоит в следующем. Объектом изучения, наряду с реальными фактами, документальными свидетельствами, является мир субъективных образов, смыслов, ценностей и активная ценностная позиция субъекта обучения и воспитания; главными инструментами познания, наряду со словесно-логическим мышлением, являются чувства, интуиция, стимулирующие проявления гипотетического, ассоциативного, образного мышления, и возможность одновременного выдвижения множества версий интерпретаций.

4. Активная дискурсивная практика, являясь эффективным средством развития креативности подростков, осуществляется через включение содержания обучения в широкий социально-культурный контекст, переструктурирование учебного материала на основе выделения в смежных учебных предметах стержневых идей и использования витагенного опыта учащихся; активное применение учебного диалога, проблемного обучения, эпохальных и выездных уроков с опорой на такие виды деятельности, как прогнозирование, моделирование, рефлексия, ретроспективный анализ продуктов индивидуального речетворчества.

5. Для развития креативности подростков эффективны методы, приёмы и способы учебной и внеучебной деятельности, стимулирующие одновременное развитие, с одной стороны, словесно-логического мышления и когнитивной стороны личности, с другой - образного мышления и эмоционально-личностной стороны, поскольку развитие словесно-логического мышления создает понятийную базу для поиска новых версий, выдвижения гипотез, активации информации, в свою очередь, образное мышление позволяет осуществить поиск, применить прогностические умения, способствует формированию навыков эвристического моделирования.

6. Анализ и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы с использованием разработанного комплекса критериев свидетельствуют, что эффективное развитие креативности подростков на предметном материале гуманитарных дисциплин возможно через сбалансированное развитие качеств мыслительной деятельности и личностных качеств.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях:

1. Гартунг Т.А. Развитие креативности подростков средствами дисциплин гуманитарного цикла // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования, 2008. - №1 (49). – С. 82-90 (рецензируемое издание).

2. Гартунг Т.А. Развитие творческого потенциала школьников среднего звена на уроках словесности // Из опыта работы учителей средней школы № 80 г. Тюмени. - Тюмень: Изд-во Тюменского городского комитета по образованию, 1997. – С.6-31.
3. Гартунг Т.А. Развитие языкового творчества на уроках словесности в среднем школьном звене // Материалы Всероссийской конференции «Язык культуры и культура языка». Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2001. – С. 221-225.
4. Гартунг Т. А. Развитие креативности у подростков в процессе преподавания предметов гуманитарного цикла // Образование. Городской научно-методический журнал. Тюмень, 2001. - №1. - С. 108-111.
5. Гартунг Т.А. Профильное литературное образование как фактор личностного развития старшеклассников // Материалы VIII региональной научно-практической конференции «Проблемы педагогической инноватики. Профильное образование». Тобольск: Изд-во Тобольского государственного педагогического института, 2004. - С.140-143.
6. Гартунг Т.А. Адаптация учащихся в 5 классе: проблема учителя или ученика // Материалы межрегиональной научно-практической конференции «Социальный и психолого-педагогический потенциал гуманной педагогики». Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2005. - С. 180-183.
7. Гартунг Т.А. Нужен ли творческий учитель школе? // Материалы межрегиональной научно-практической конференции педагогических работников ОУ «Актуальные проблемы профессионального развития педагогов в условиях современного образования: теория и практика». Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2005. - С.50-52.
8. Гартунг Т.А. Роль образа в формировании научных понятий у школьников на уроках словесности // Международная научно-практическая конференция «Наука на рубеже тысячелетий». Тамбов: Издательство ТАМБОВПРИНТ, 2007. - С. 225-227.
9. Гартунг Т.А. Учебные поездки как фактор развития креативности подростков // Материалы научно-практической конференции «Образование и наука как фактор развития региона» Тобольск: Изд-во Тобольского государственного педагогического института, 2007. - С.152-153.
10. Гартунг Т.А. Развитие творческого мышления школьников на уроках русского языка // Материалы 6-й Международной научно-практической конференции «Педагогические системы развития творчества» в 3 ч. - Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2007. – Ч.І. - С. 173-178.