

М.М. Кашапов

**Психология
творческого
мышления
профессионала**

Мергальяс Кашапов

**Психология творческого
мышления профессионала**

«Когито-Центр»

2006

УДК 159.9
ББК 88

Кашапов М. М.

Психология творческого мышления профессионала /
М. М. Кашапов — «Когито-Центр», 2006

В монографии обсуждаются теоретические и практические аспекты творческого мышления профессионала. На основе ситуационного подхода как метода познания и формирования творческого мышления профессионала сформулированы исходные идеи книги. Определены наиболее важные психологические особенности и специфика творческого мышления, функционирующего в структуре профессиональной деятельности. Вычленены формы и типы творческого профессионального мышления. Выявлены психологические особенности мышления профессионала в процессе решения конфликтной ситуации. С целью развития сильных сторон в профессиональном мышлении разработана система образовательных инновационных технологий. Обоснованы критерии эффективности творческой мыслительной деятельности профессионала. Монография адресована студентам, практикам, руководителям и всем интересующимся проблемами современной психологии.

УДК 159.9
ББК 88

© Кашапов М. М., 2006
© Когито-Центр, 2006

Содержание

Введение	6
Часть I. Гносеологические основы исследования творческого мышления профессионала	12
Часть II. Методологические основы исследования творческого мышления профессионала	26
Часть III. Психологическая характеристика творческого мышления профессионала	58
Конец ознакомительного фрагмента.	89

М. Кашапов
Психология творческого
мышления профессионала

© Кашапов М. М., 2006

© ООО «ПЕР СЭ», оригинал-макет, оформление, 2006

* * *

Введение

В настоящее время, в эпоху преобразования и модернизаций, происходит переход от стратегии «выживания» к стратегии «процветания». Поэтому особенно востребованы профессионалы, т. е. люди, обладающие, прежде всего, высокой культурой творческого мышления. В данной книге предлагается подход, направленный на решение жизненно важного вопроса: как помочь начинающему специалисту состояться зрелым профессионалом?

Теоретические и практические проблемы творческого профессионального мышления привлекали к себе внимание многих авторов. Среди них такие видные исследователи, как О. С. Анисимов, Д. В. Вилькеев, И. И. Казимирская, В. Д. Шадриков, Ю. К. Корнилов, А. В. Карпов, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Н. В. Кузьмина и другие. В некоторых из этих работ авторы рассматривают профессиональное мышление как уровневый процесс, а творчество выделяется как основное профессионально важное качество специалиста. Становится очевидным, что именно «уровневость» профессионального мышления выступает его неотъемлемой чертой, возникшей, с одной стороны, как проявление общих, фундаментальных закономерностей функционирования мышления человека, а, с другой стороны, отражает профессиональную специфику.

Профессиональное мышление – это совокупность таких интеллектуальных умений, реализация которых обеспечивает успешное осуществление профессиональной деятельности. Это одна из форм мышления, закономерности которой базируются на общих законах мышления, а также имеют свою специфику. Следовательно, профессиональное мышление – это обобщенное отражение в сознании специалиста значимых фактов, явлений, процессов в их необходимых, существенных связях и отношениях, характерных для данного вида деятельности.

Профессиональное мышление является одной из форм мышления и имеет целый ряд отличительных особенностей и свойств: 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, от имеющихся средств исследования, от конкретной профессиональной деятельности; действенность, т. е. внесение изменений, преобразований.

Необходимые черты проблемных ситуаций: наличие у субъекта потребности в их решении, причем принципиально новым, ранее не используемым способом. Проблемные ситуации порождают у субъекта потребность в выработке различного рода внутренних регуляторных схем, позволяющих более эффективно организовывать свои мыслительные действия. Одной из самых универсальных схем такого порядка является рефлексия, так как одной из её функций является именно творческое регулирование процессов мышления.

Субъект оценивает себя как способного решить данную проблемную ситуацию и оценивает проблемную ситуацию как решаемую. Решить проблемную ситуацию – значит найти неизвестное, которое всегда имеет какую-либо степень обобщения, что впоследствии будет позволять использовать найденное решение в подобных ситуациях. Наличие некоторого уровня обобщенности связано с тем, что необходимый механизм – творчество – работает не столько с конкретным содержанием, сколько с особенностями мышления (например, способами мышления), носящими универсальный характер. Основная направленность творческого мышления характеризуется «схватыванием нити», ведущей к оптимальному разрешению узловой проблемы. В этой связи трудно не согласиться с Г. Галилеем: «Если ты возьмешь явление в системе, то увидишь в нем то, чего раньше не видел».

Проблемная ситуация требует полного включения личности в процесс её решения. Успех решения зависит как от интеллектуальных знаний, так и от индивидуальных особенностей, ценностных ориентаций, а так же от адекватной или неадекватной позиции, занимаемой субъектом по отношению к решаемой ситуации. Отказ от задачи, уход от решения, игнорирование сложностей могут рассматриваться как неадекватная личностная/профессиональная позиция.

Существуют специфические черты профессиональных ситуаций, которые, с одной стороны, способствуют возникновению проблемности, а с другой, затрудняют осуществление рефлексивного выхода и творческого анализа. На наш взгляд, эти черты проявляются следующим образом:

- Перед профессионалом постоянно возникает необходимость выявления, учета и соотнесения ситуативных и надситуативных характеристик профессиональной деятельности.

- Ситуации, возникающие в ходе работы специалиста, всегда сложны, многоаспектны, изменчивы, противоречивы и неожиданны. Для их решения необходимо адекватно ориентироваться во многих сторонах ситуации и оценивать собственные силы и возможности.

- Принятие практических решений в профессиональной деятельности специалиста неотрывно от исполнения. Необходимо избегать принципа экономии психической энергии, выбирая «прежний», проверенный способ, сводя решение проблемной ситуации к ее категоризации.

- Дефицит времени, экстремальность ситуации. Профессионал, взаимодействуя с другими людьми, нередко должен принимать и осуществлять решения немедленно и самостоятельно. Порой у начинающего специалиста нет профессиональной ниши в производственном коллективе. В случае необходимости он может получить консультацию у опытных коллег-профессионалов, работающих в других организациях, если у него есть возможность отсроченного реагирования на возникшие затруднения.

- Постоянная смена задач – отсутствие жестко заданных оперативных и конкретных целей в силу постоянно меняющегося объекта труда специалиста – производственного коллектива, который одновременно является и субъектом деятельности.

- Предметом деятельности специалиста часто является деятельность других людей. В целом, характер и содержание мышления специалиста обуславливается содержанием и характером деятельности. Перечислим некоторые особенности профессиональной деятельности специалиста, которые, по нашему мнению, могут влиять на его мышление.

1. Профессиональная деятельность балансирует между традициями, шаблонами, догмами и творчеством, свободой, инновациями; необходимо всегда четко соблюдать оптимальную меру между этими крайностями.

2. Деятельность специалиста распадается на два трудно совместимых компонента: познание и преобразование.

3. Предельной целью профессиональной деятельности специалиста является эффективное участие в решении конкретных проблем, стоящих перед производственным коллективом. Это предъявляет определенные требования к личности самого профессионала.

4. Решая определенную частную задачу, профессионал ее средствами должен пытаться реализовать предельные цели организации. В способности реализации предельных целей посредством частных целей, умении их использовать, таким образом, и состоит мастерство специалиста, поскольку в реальной практике просто нет другого пути для реализации предельных целей.

5. Профессиональные цели формулируются не в виде действий специалиста, а с точки зрения результатов деятельности заказчика, с точки зрения продвижения продукта творческого решения.

6. В процессе решения конкретной ситуации профессионал сам вычленяет и решает проблему.

7. Профессионал несет ответственность за свои решения, их реализацию и сам определяет практическую значимость и выполнимость реализации выработанного решения.

Все эти особенности с необходимостью накладывают ряд требований к качествам творческого мышления специалиста: гибкость, изменчивость в поиске форм и методов достижения цели, твердость, устойчивость, четкость и последовательность в их реализации, доведение их до конца. Быстрота в принятии решений и постоянный внутренний анализ оснований принятия решений специалистом должны осуществляться всю его трудовую жизнь. Это невозможно без привычки, самомотивации специалиста к подобного рода анализу, но культивирование этого анализа, потребности в нем и его осуществление возможно только на основе достаточно развитой рефлексии профессионала.

В рассмотрении профессиональной деятельности и мышления специалиста нами реализованы и развиты основные идеи позиций ситуационного подхода. Данный подход также является уровневым, поскольку рассматривает два крайних уровня профессионального мышления: ситуативный и надситуативный. Кроме данных крайних уровней, в ряде исследований выделяются еще и промежуточные уровни: «скорее надситуативный» и «скорее ситуативный».

Специфика и особая привлекательность этого подхода по сравнению с прочими состоит в том, что он делает возможным вычленение в качестве единицы анализа профессионального мышления – *проблемность*, а в качестве единицы анализа деятельности – *профессиональную проблемную ситуацию*. Такой подход значительно облегчает проведение исследований в условиях конкретной практики. Более того, эти единицы универсальны – то есть отражают и закономерности абстрактного процесса мышления – в любой сфере человеческого существования.

На наш взгляд, одним из компонентов любой ситуации является психическая активность субъекта, поскольку для человека ситуация существует прежде всего в форме представлений о ней, соответственно, ситуация с необходимостью включает в себя субъективный компонент. Любые внешние условия, если они никак не соотносятся и не репрезентируются в сознании субъекта деятельности, ситуацией для него являться не будут.

Особенности отражения внешних условий в сознании субъекта будут определять вид ситуации, ее субъективные границы, уровень сложности и наличие проблемности. Проблемность – это познавательная трудность и противоречие, проявляющееся в форме вопроса, заданного человеком самому себе, затруднение, которое на момент встречи с ним представляется для конкретного человека неразрешимым. Это изначальная неполная заданность конечного результата или конечной стадии процесса мышления. Проблемность, на наш взгляд, следует отличать от неудачи, рассогласования между ожидаемым и реальным положением дел, внутренним дискомфортом, возникающим при неудаче. Проблемность возникает уже на их основе. Соответственно, если профессионал «замечает» ситуацию, то из этого не следует с необходимостью возникновения проблемности.

Процесс возникновения профессионального мышления связан с выявлением субъективной проблемности в возникшей ситуации. В результате профессиональная ситуация трансформируется в профессиональную проблемную ситуацию, через которую связаны мышление и деятельность специалиста.

Таким образом, профессиональную деятельность можно представить как процесс решения проблемных ситуаций, посредством чего реализуются частные и предельные цели организации. Отсюда эффективность профессиональной деятельности рассматривается как процент проблемных ситуаций, решенных специалистом с достижением частных и предельных целей, имеющих на выходе некий обобщенный принцип решения. Косвенным показателем эффективности является количество ситуаций, решенных принципиально новым способом.

Профессиональное мышление рассматривается нами как высший познавательный процесс поиска, обнаружения и разрешения проблемности, выявления внешне не заданных, скры-

тых свойств действительности. Практическое же мышление специалиста – это анализ конкретных ситуаций с использованием теоретических закономерностей и принятия на основе этого анализа профессионального решения. В качестве единицы мышления мы рассматриваем проблемность как неотъемлемую черту познания, выражающую субъективное состояние познающего. Проблемность должна стать стилем профессионального мышления, поскольку она порождает процессы мышления и рефлексии, направленные на «снятие» профессионально-значимых противоречий.

Продуктом профессионального мышления в данном случае будет являться снятие проблемности и разрешение проблемной ситуации, которое несет за собой некий обобщенный способ действия или прием, который может применяться в подобных ситуациях. Протекание процесса профессионального мышления рассматривается нами на двух уровнях: ситуативном и надситуативном. Доминирующий ситуативный и доминирующий надситуативный 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. У таких специалистов самоанализ, самопомощь имеют случайный характер, акцент в решении профессиональной проблемной ситуации смещается на внешнюю помощь. Ситуативный уровень обусловлен влиянием конкретных условий профессиональной деятельности, характеризуется эмоциональным отношением к решаемой ситуации, ее участникам. Наблюдается тенденция непосредственно и сразу приступать к решению проблемы без ее предварительного анализа, осуществляется реконструктивный способ выполнения профессиональной деятельности. Основная цель профессионала – снять видимую проблему без учета ее этиологии. Нет попыток сделать проблемную ситуацию средством достижения предельных целей организации.

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. Надситуативный уровень мышления характеризуется выходом субъекта в своем мышлении за пределы непосредственно данной ситуации. При решении проблемы профессионал привлекает не только практические, но и теоретические социально-психологические знания. Каждый акт решения ситуаций характеризуется направленностью на саморазвитие, творчество. Каждая ситуация становится инструментом реализации не только частных, но и предельных целей организации. Противоречие, существующее в ситуации, становится основным стимулом для профессионального саморазвития – детерминирующего способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. То есть профессионал постоянно выходит за пределы наличного, частного момента своей деятельности в ее рефлексивный, ценностный контекст.

Надситуативная проблемность характеризуется выявлением проблемности за пределами конкретной ситуации и осознанием специалистом необходимости изменения некоторых аспектов своей личности. Умение устанавливать и разрешать надситуативную проблемность является наиболее значимым для успешного решения профессиональной проблемной ситуации. Для профессионалов с надситуативной проблемностью характерна критичность мышления, стремление к доказательности и обоснованности своей профессиональной позиции, способность и стремление ставить проблемные вопросы, стремление и способность вести дискуссию, готовность к адекватной самооценке. Преобладание такого уровня мышления порождает в плане профессиональной деятельности надситуативную активность – способность специали-

ста подниматься над уровнем решаемой ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения профессиональной задачи.

Специалисты, использующие надситуативный уровень, являются более успешными в творческом выполнении своих профессиональных функций. Профессионалы с ситуативным уровнем в целом менее успешны, чем их коллеги.

Следовательно, профессиональное мышление специалиста континуально и его полюса – надситуативный и ситуативный – достаточно абстрактны. В реальной практике в мыслительной деятельности профессионала проявляется относительное преобладание ситуативного или надситуативного уровней мышления. Иными словами, у каждого специалиста в той или иной мере наблюдаются проявления как ситуативного, так и надситуативного мышления. Более того, и те, и другие решения необходимы в труде специалиста. Исчезновение решений как ситуативного, так и надситуативного характера несовместимо с осуществлением профессиональной деятельности на высоком уровне. Ситуативная или надситуативная проблемность возникает во многом из-за характера ситуации, с которой сталкивается профессионал. Более того, трудно уверенно говорить о наличии порога, где преобладающее ситуативное мышление меняется на преобладающее надситуативное, скорее это некая «мертвая зона», где характер мышления не определен.

Теоретически, преобладающего надситуативного уровня мышления можно достигнуть несколькими механизмами:

1. Увеличение доли надситуативных решений, ситуативное мышление остается на том же уровне.
2. Увеличение доли надситуативных решений и снижение доли ситуативных решений.
3. Снижение доли ситуативных решений, надситуативный уровень остается без изменений.

Первый механизм характерен для профессионалов, чей уровень ситуативности и так низкий, в противном случае он просто может исчезнуть, что приведет к разрушению профессиональной деятельности. Второй и третий механизмы характерны для специалистов с высоким уровнем ситуативности, который может быть сдерживающим фактором эффективного осуществления профессиональной деятельности. Аналогичным образом можно рассмотреть и возможности изменения ситуативного мышления в сторону его увеличения. К сожалению, существующие методики исследования дивергентной продуктивности не работают в отношении выявленных компонентов творчества в структуре профессионального мышления.

Таким образом, исследование и формирование творческого мышления профессионалов является вариативным. Так, обучение творческому решению конфликтных ситуаций характеризуется формированием позиции открытости, поиска нового – знания, опыта, умения импровизировать, действовать за рамками предусмотренного, преодолевать приверженность старым сложившимся образцам, страх перед неопределенностью и неизвестностью, недоверие к себе, боязнь быть застигнутым врасплох.

Любой человек может проявить творчество, как в предотвращении конфликта, так и в разрешении уже возникшего конфликта. Первый вид творчества является более важным и ценным. Он характеризуется проявлением личности в целом, а во втором случае происходит ситуативное проявление определенной части личности, например, ролевых характеристик «подчиненный», «руководитель», «психолог».

Условием творческого разрешения конфликтной ситуации является создание соответствующего социально-психологического климата, характеризующегося доброжелательностью и добросовестностью. Творческий подход к конфликту характеризуется тем, что условия профессиональной деятельности специалиста трансформируются в средства его деятельности. Для этого специалисту необходимо владеть гибким индивидуальным стилем управления и воздействия. Важным компонентом гибкости является когнитивный стиль как стабильный инди-

видуально-психологический способ приема и переработки информации. Он характеризуется «острым» глазом и умом специалиста. Когнитивный стиль включает в себя: а) видение завуалированного в выполняемой деятельности, в том числе и латентных признаков конкретной конфликтной ситуации; б) видение впрок (заметить то, что сегодня не востребовано, но может пригодиться завтра, послезавтра); в) видение перспективы (выявление ростков нового, позитивного, т. е. того, на что можно «опереться» в реализации своих психологических решений). Когнитивные стили во многом обуславливают положительные или отрицательные последствия профессионализации специалиста, которые определяются его личностными особенностями как субъекта профессиональной деятельности, спецификой других субъектов, универсальностью и содержанием профессиональной деятельности.

В целом, это означает умение выстраивать стратегию перспективы, в ходе стремления к которой одно цепляется за другое, поскольку в действенной стратегии всё функционирует в системе, и время начинает работать на достижение намеченного результата. В этом случае специалисту «удается поймать систему за хвост»: создается сценарий рефлексивного управления, предопределяющий поведение людей, обратившихся за психологической помощью. Рефлексивное управление состоит в том, что создаются внешние условия, которые становятся внутренними регуляторами активности.

Условия профессиональной деятельности специалиста превращаются в средства её оптимального осуществления лишь тогда, когда они 1) содержат творческую «начинку» (по своей сути способствуют достижению производственного эффекта); 2) создают благоприятные стимулы (внешние и внутренние) для актуализации творческого потенциала, как личности клиента, так и личности специалиста; 3) становятся опорой для достижения профессиональных целей (для этого требуется включение конструктивного мышления, именно оно помогает найти то, на что можно опереться в своей деятельности на данном этапе её выполнения); 4) латентные, скрытые условия конкретной ситуации становятся объективными, «работающими» и реально влияющими на успешное осуществление профессиональной деятельности, если профессионал умеет видеть «около», если у него развито «боковое», творческое мышление. Следовательно, ему важно научиться распознавать условия ситуации, потенциально могущие стать эффективными средствами ее решения и учитывать их в своем практическом мышлении.

Центральным моментом в деятельности специалиста является процесс принятия профессиональных решений, где можно обнаружить единство интеллектуальных, эмоциональных и волевых качеств личности. По тому, как подготавливаются, принимаются и выполняются профессиональные решения, можно судить о реальной силе практического мышления специалиста и о своеобразии его управленческого искусства. Рассматривать данный аспект без наличия у специалиста оригинальности, изобретательности, творческой жилки, нетрадиционного подхода не представляется возможным. Поэтому необходимо соотносить «продукты» мышления специалиста с его творческим потенциалом. К творческому же компоненту психологического мышления относятся способность свободно и быстро изменять способы деятельности в зависимости от складывающихся условий, способность твердо отстаивать принятые решения.

Таким образом, важно тонко чувствовать, когда и какой способ решения конфликта нужно применить. Творческий подход означает умение разобраться в механизмах конфликта и нахождении «ключика», который остановит и исчерпает конфликт. Плодотворный для обоих участников творческий процесс может представлять собой только конфликт, не выходящий за рамки конструктивного. В целом творческое отношение к конфликту, его осмысление предполагает ориентацию его участников на позицию «выиграть – выиграть», что способствует самоактуализации личности, её целостности и гармоничности в отношении к себе и другим.

Часть I. Гносеологические основы исследования творческого мышления профессионала

В основании профессиональной компетентности современного специалиста находятся философско-мировоззренческие знания, отражающие широту его кругозора и общую осведомленность. Это позволяет профессионалу увидеть более широкий контекст своей работы, место своей специальности (и всей профессии) в структуре общественной деятельности. Мы понимаем под компетентностью способность человека преобразовывать свои знания в профессиональные действия (умения, навыки), обеспечивающую стабильно высокие результаты деятельности и позволяющую достигать поставленные цели в конкретной ситуации.

Как профессионал воспринимает и осмысливает ситуацию, так он и поступает. Его мысли определяют профессиональные действия соответственно его пониманию этой конкретной ситуации. На вопрос, каким же образом профессионал осмысливает трудную для него ситуацию, у психологов существует немало различных точек зрения. Большое разнообразие направлений исследований имеет, безусловно, позитивное значение. То или иное философское мировоззрение психолога порождает соответствующую методологию, которая в удобном для исследователя ключе трактует сущность профессионального мышления.

В ходе анализа гносеологических подходов к исследованию профессионального мышления как процесса решения проблемных ситуаций, возникающих в деятельности специалиста, необходимо, на наш взгляд, ориентироваться на три очень важных момента: 1) выделение в классических философских концепциях и школах идей, имеющих ценность для современного понимания психологической природы именно профессионального мышления специалиста; 2) осмысление тех парадигм, которые сохраняют общетеоретическую ценность и значимость для современной психологии личности профессионала, ибо методологический подход задает лишь общее направление исследования проблем профессионального мышления; 3) выявление и методологическое обоснование структурной единицы профессионального мышления.

Каждая единица наделена определенными значениями. «Единицу» Л. С. Выготский трактует как продукт анализа, который, в отличие от элементов, обладает всеми основными свойствами, присущими целому и который является далее неразложимой живой частью этого единства. Такое понимание единицы позволяет исследовать мышление как целое во всем его своеобразии, не сводя его к процессам элементарного порядка. Между единицами есть связь, установить которую позволяет анализ базовых определений, разработанных в конкретной научной школе.

Поиск и вычленение единицы анализа профессионального мышления является актуальным, поскольку исследование профессионального мышления специалиста связано с анализом и решением профессиональной проблемной ситуации, для которой характерна эпизодичность и субъективная неструктурированность. Практически все современные подходы к пониманию профессионального мышления опираются в своей основе на различные направления философской мысли.

Мышление в немецкой классической философии

Основоположником немецкой классической философии является И. Кант. Он утверждал, что разум по своей природе диалектичен и антиномичен. Согласно И. Канту, антиномия необходимо возникает в человеческом разуме при попытке мыслить мир как единое целое, подразумевая в качестве предпосылки идею безусловного или абсолютного. По Канту, неизбежные противоречия рождаются в нашем уме вследствие того, что понятие абсолютного, бес-

конечного, приложимое лишь к миру вещей в себе (тезис), применяется к миру опыта, где наличествует только преходящее, конечное и обусловленное (антитезис). Мир как безусловное целое может быть предметом разумного теоретического познания.

И. Кант определил *надситуативность* как способность субъекта выходить за пределы «внешней целесообразности», задаваемые конкретными требованиями поставленной перед ним задачи, и по мере этого – преодолевать границы возможностей собственного актуально действующего «эмпирического Я» [8].

Антиципация, по И. Канту, выступает как принцип познания, формально, априори, определяющий любой опыт. Это, прежде всего, антиципация восприятия «знания, благодаря которому я могу априори познать, определить то, что относится к эмпирическому познанию», т. е. пространство и время в отношении формы и величины.

Благодаря именно И. Канту в современной психологии мышления антиципация обозначает представление в сознании человека в схематической форме ответа на какую-либо проблему ещё до того, как она будет реально решена. Он утверждал, что всякая мысль – самоцель и ни в коем случае не должна рассматриваться как средство осуществления каких бы то ни было задач, хотя бы это были задачи всеобщего блага. Поступок будет моральным только в том случае, если он совершается единственно из осознания нравственного закона и уважения к нему. В случае конфликта между чувственной склонностью и нравственным законом И. Кант требует безусловного подчинения нравственному долгу.

Понятия «мышление» и «рефлексия» исследовались И. Кантом в неразрывной связи с личностью. Понятие рефлексии приобрело у него отчетливую гносеологическую и вместе с тем, методологическую форму, в которой оно представлено в настоящее время. Рефлексия, по его мнению, не имеет дела с самими предметами и не получает понятий прямо от них; она есть такое состояние души, в котором мы приспособляемся к тому, чтобы найти субъективные условия, при которых мы можем образовать понятия. Рефлексия есть осознание отношений представлений к различным нашим источникам знания, и только при её помощи отношение их друг к другу может быть определено.

И. Г. Фихте, увлекшись идеями И. Канта, написал анонимно «Опыт критики всякого откровения» (1792). Данный труд был принят за работу Канта и высоко оценен. Под влиянием событий Великой французской революции Фихте написал работу, посвященную защите свободы мысли. В основе его философии лежит убеждение в том, что практически-деятельное отношение к предмету предшествует теоретически-созерцательному отношению к нему [19]. Познание составляет у Фихте лишь подчиненный момент единого практически-нравственного действия. Личность есть устойчивый принцип упорядочивания событий, определяющий характер познания, но не являющийся объектом мышления. Самоопределение предстает как требование, задача, к решению которой субъекту суждено вечно стремиться. Индивидуальное и абсолютное «Я» у Фихте то совпадают, то совершенно распадаются; эта «пульсация» совпадений и распадений – ядро диалектики Фихте как движущего принципа мышления. Рефлексия является средством самопознания, понимания оснований собственного мышления.

Психология мышления в рамках прагматизма

В рамках **прагматизма** психологи (Дж. Г. Мид, Ч. Пирс, У. Джемс, Д. Дьюи) разрабатывали концепции, в которых рассматривали мышление, в том числе и профессиональное, как средство приспособления к среде с целью успешного действия (истина становится *полезностью*). Функция мысли – не в познании как отражении объективной реальности и основанной на нём ориентации и осуществления деятельности, а в преодолении сомнения, являющегося помехой для действия (Ч. Пирс), в выборе средств, необходимых для достижения цели (У. Джемс) или для решения «проблематичной ситуации» (Д. Дьюи).

Так, Д. Дьюи работал, главным образом, над гносеологической проблемой, пытаясь утвердить более прочный фундамент для этой новой и оригинальной формы эмпиризма. Он исследовал «возможности истинно-научной постановки ума в процессе приобретения знаний на всех стадиях обучения» [7, с. 9]. Элементы мышления (по Д. Дьюи) – поддержание состояния сомнения и ведение систематического исследования.

Опыт никогда не дан изначально. Мышление рассматривается как средство приспособления организма к среде с целью успешного поведения. А истина понимается как полезность и работоспособность идей. Мышление благодаря таким операциям как анализ и заключение выручает в непредвиденных ситуациях.

У. Джемс выделил в мышлении две черты: проницательность и умение гибко оперировать опытом. Процесс формирования умственных способностей определяют практические и эстетические интересы. Ценность мышления характеризуется полученным результатом.

Реальность знаний заключена, прежде всего, не в форме словесных абстракций, а в способах профессиональной деятельности познающего субъекта, для которого преобразование предметов, средств таких преобразований является столь же необходимыми компонентами «знаний», как их словесные оболочки. «Сознательность» может быть действительно реализована лишь в том случае, если субъект познания (обучаемый) получает, например, психологические знания не в готовом виде, а самостоятельно выясняет условия их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми и действенными.

Наряду с отмеченными выше достоинствами необходимо отметить, что для прагматизма характерно доминирование описательного, а иногда и редуционистского способа исследования мышления. К сожалению, и в некоторых современных исследованиях страдают прагматизмом, предмет профессионального мышления сводится либо к методическим, либо к коммуникативным компонентам выполняемой деятельности.

Позитивистская концепция мышления

Существенный вклад в понимание мышления внес **позитивизм** (О. Конт), провозгласивший, что наука не объясняет, а лишь описывает явления и отвечает не на вопрос «почему?», а на вопрос «как?». Именно поиск *смысла* является единицей анализа мышления. Согласно положениям номиналистического реализма, в мышлении создаются модели объектов (Б. Рассел, К. Р. Поппер, А. Эйнштейн). Мышление направлено на создание модели, с помощью которой происходит объяснение познаваемого объекта. Событие – это объект, который делает осмысленным любое высказывание. Истинно позитивное мышление заключается в способности видеть, для того чтобы предвидеть. Изучать то, что есть и отсюда заключать, что должно произойти. Истинное знание, в отличие от неистинного, можно проверить опытным путем.

Особое внимание обращается на описание действенных знаний (Э. Мах). Введение и обоснование понятия «интроспекции» как перехода от внешнего к внутреннему позволило Р. Авенариусу разработать принцип экономии мышления. Этот принцип строится на трех базисах: биологизм, позитивизм, субъективизм. Мышление – это чистое, экономное описание. Мышление отождествляется с языком. Объективный мир подменяется тем, что о нем говорят.

Если ранний позитивизм стремится к систематизации научного знания в рамках суровой механистической парадигмы, то в контексте профессионального мышления заслуживает внимания позиция постпозитивизма (К. Поппер, У. Куайн, П. Фейерабенд). Так, Карл Поппер разработал теорию трех миров: первый – мир объектов; второй – мир субъектов; третий – мир объективных знаний, мир теорий, который порожден первым и вторым миром. Событие представляет собой фундаментальную для мышления структуру, позволяющую фиксировать и извлекать информацию для мира. Событие – это носитель смысла предложения, это тот «объект», который реферирует (делает осмысленным) любое высказывание. В частности, М. Шлик

пишет, что окончательное наделение смыслом всегда происходит с помощью деяний, а «деяния» или «действия» неразрывно связаны с событием.

Однако попытка построить строгий фундамент психологии с помощью «протокольных отношений» отсылает исследователя к описанию событий на уровне ощущения и восприятия. Тем не менее, применение сформированного М. Шликом принципа верификации бесспорно может углубить исследование проблематики профессионального мышления, в котором до сих пор не выделены и не описаны ядерные, базовые и периферийные качества и характеристики. Данные авторы расширили рамки неопозитивизма, но не настолько, чтобы он мог стать всеохватывающей мировоззренческой концепцией.

Технократический подход, коренящийся в философии позитивизма, был перенесен в практику организации производственных и трудовых процессов в связи с резко возросшей потребностью повышения эффективности деятельности крупномасштабных производственных систем. Благоприятной средой для реализации доктрины научного управления (научной организации труда) являются организации, в которых доминирует бюрократическая организационная культура.

Разработанная позитивистами идея выхода за привычные пределы личностной капсулизации представляет особый интерес, поскольку консервация личности приводит к затуханию креативности. Личностные характеристики субъекта мышления на процессуальном уровне оказываются динамичными, постоянно реагирующими на изменения, происходящие в познаваемом объекте, ситуации. Такой гносеологический подход представляется нам перспективным в отношении психогигиены личности профессионала, особенно в контексте становления позитивного творческого мышления, направленного на разрушение собственных профессиональных стереотипов. Выход за привычные рамки мышления есть, по мнению сторонников данного направления, основа творчества.

Понимание мышления в рамках операционализма

В контексте теории **операционализма** (П. У. Бриджмен) теоретические понятия сводятся к эмпирическим процедурам измерения. В трактовке познания П. У. Бриджмен абсолютизировал эмпирический аспект науки и недооценивал фактическую роль абстрактного мышления и абстракций. Он считал бессмысленными теоретические понятия, не верифицируемые в опыте. Идею связи значения понятия с совокупностью действий (операций), ведущих к их применению, он перенес в методологию науки и теорию познания в качестве общего принципа: определять научные понятия надо не в терминах других абстракций, а в терминах *операций опыта* (операциональное определение понятий).

Согласно операционализму, смысл того или иного понятия синонимичен соответствующему множеству операций. Так, понятие профессионального мышления может быть определено лишь операциями измерения (т. е. инструментальными). Операциональные определения являются универсальным способом формирования теоретических понятий, что очень важно для становления специалиста на ранних стадиях профессионализации.

Мышление в контексте теории рационализма

В концепции **рационализма** все достоверные знания идут от разума, мышления и суждения. Современный рационализм возник как попытка объяснить логически особенности истин математики и математического естествознания. Его представители в 17 веке – Р. Декарт, Б. Спиноза, Г. В. Лейбниц; 18 век – И. Кант, И. Г. Фихте, Г. В. Ф. Гегель. В данной теории рассматривается механизм приобретения знаниями всеобщего характера.

Представитель французского рационализма Р. Декарт отмечал, что все науки, изучаемые людьми, являются человеческой мудростью. Для познания вещей нужно учитывать лишь 2 условия: 1) самих познающих; 2) вещи, подлежащие познанию. В нас же имеются способности, которыми мы можем воспользоваться: разум, воображение, чувства, память. Существование и мышление – есть не просто 2 качества, присущие разумной субстанции. Сама эта субстанция – единство деятельности мышления и его продукта – мыслящего «Я».

Таким образом, самосознание, мысль о собственном существовании является наиболее достоверной и может служить отправной точкой истинного познания. Согласно его мнению основой философии является субъективно пережитый процесс мышления. Он подчёркивает, что создание собственных мыслей является более ценным, чем усвоение чужих. Рациональная интуиция – метод и критерий истинности; интуитивное знание – истинность в нём самом, в его лёгкости и отчётливости.

В его интерпретации интуиция оставляет в стороне содержание психологической жизни индивида. Впоследствии из этой стороны теории Декарта – мысли об индивидуальном сознании как о «Я», вышел экзистенциализм Хайдегера и Сартра. Но, сделав личное самосознание исходной точкой и критерием науки, мы не в силах объяснить содержание самого сознания.

Р. Декарт, рассуждая о культуре, отмечал, что все науки, изучаемые людьми, являются человеческой мудростью, и не нужно полагать умом какие либо границы, ибо познание одной истины удаляет нас от другой. Он утверждал, что все науки связаны между собой настолько, что гораздо легче изучить их все сразу, чем отделяя одну от другой. Человек, выбравший определенную струю для исследования, должен думать только о приумножении естественного разума для того, чтобы в любых случаях жизни предписывать воле, что нужно выбирать. Мысль – это то, что человеку непосредственно дано. Он подчеркивает, что создание собственных мыслей является более ценным, чем усвоение чужих.

Рене Декарт был одним из первых, кто выявил и описал правила научного творчества. Он полагал, что, осознавая эти правила и пользуясь ими, человек сможет, не отклоняясь от прямого пути, искать истину. В дальнейшем это направление стало называться методологическим. Оно позволило выявить основные требования к научному изучению явлений действительности. «Различие наших мнений происходит не от того, что одни разумнее других, а только от того, что мы направляем наши мысли различными путями и рассматриваем не одни и те же вещи» [4, с. 250].

Г. В. Лейбниц выделяет 3 ступени познания и 3 вида идей. Высшая ступень – умопостигаемые знания, они являются самыми достоверными, ясными и обобщёнными и открываются человеку путём рациональной интуиции. Мысли являются действиями и врождёнными быть не могут (как у Декарта) – истины и идеи даны человеку как потенциальное знание, подобно фигуре, которая заложена в камне в виде прожилок мрамора до того, как скульптор начнёт высекать фигуру.

Б. Спиноза хоть и не был математиком, но был убеждён в универсальности математического метода как наиболее полного воплощения принципов рационализма. Сущность человеческой души – в познавательной деятельности и связана с наличием в душе понятий и идей. Как рационалист, Б. Спиноза указывает на их логическую природу и выделяет 3 вида идей:

- мнение или воображение, основанное на чувственном опыте субъекта, не является истинным;
- рассудок, разум – знание на основе логических рассуждений. Это общие понятия. Человеческая душа постигает сходство и различие вещей;
- интуитивное знание – истинное. Критерий истинности знания – в разуме. Это общее у всех представителей рационализма.

Г. В. Ф. Гегель утверждает, что основой познания является разум. Разум предстаёт перед взором Гегеля в трёх ипостасях – как наблюдающий, действующий, достигший высшего вопло-

щения в индивидуальности. Наблюдающий разум занят критикой науки, эмпирического и теоретического естествознания. Действующий разум начинает с погони за наслаждениями. Высшая ступень действующего разума – добродетель. Индивидуальность Гегель определяет как некоторое единство противоположностей. «Индивидуальность как раз в том и состоит, что она в такой же мере есть всеобщее». Гегель утверждал, что ребёнок становится личностью в онтогенезе. Для сохранения своего «Я» человек должен быть, по мнению Гегеля, эгоистом. Он выделяет 3 вида эгоизма: эстетический, моральный, интеллектуальный.

Итак, рационализм представляет собой философское направление, признающее разум основой познания и поведения людей. Рационализм исходил из идеи естественного порядка – бесконечной цепи причинно-следственных связей, пронизывающих весь мир. Эталоном научного познания мира рационализм полагал математику и естествознание. Знания, получаемые здесь, отвечают критериям объективности, всеобщности и необходимости.

Выделение психологии из философии, оформление психологии как самостоятельной науки произошло в середине XIX в. Методологической предпосылкой психологии как самостоятельной науки выступили идеи европейского рационализма. Человеческая психика стала рассматриваться и в логике причинно-следственных отношений и объясняться законами природного мира.

Позитивный момент – психология превратилась в экспериментальную, опытную науку, ориентированную на точный анализ психологических явлений, подобный анализу в естествознании. Но с этого времени из психологии уходят такие категории как «душа», «внутренний мир человека», «субъективность». Объектами психологии становятся «психика», «психические свойства».

Негативный момент – оставаясь на позициях естествознания, внешнеобъектного подхода к человеку, психология может вычленишь лишь частичные, односторонние его проекции. Личность человека, его Я не получают отражения в психологических исследованиях. Подлинным предметом психологии человека может стать человеческая субъективность. Субъективность – это та категория в психологии, которая выражает сущность внутреннего мира человека.

Если рассматривать проблему профессионального мышления в контексте теории рационализма, то понятно, что рационализм, проповедующий рассудочность, уводит познавательный процесс в сферу условных знаков и абстрактных умозрений.

В современной литературе профессиональное мышление рассматривают как процесс осмысления специалистом закономерностей выполняемой профессиональной деятельности. Содержание профессионального мышления специалиста заключается в исследовании им сущности познаваемых явлений и творческом решении производственных задач. Эти процессы оказываются за рамками рационально-частичных представлений о психологии человека.

Феноменологическая теория мышления

В феноменологической теории мышления по отношению к проблеме познания Э. Гуссерль считается преемником картезианской традиции: «Можно сомневаться в бытии внешнего мира, зато нельзя усомниться в бытии самого сознания, в моем собственном бытии...». Специфика организации сознания проявляется, согласно Э. Гуссерлю, в его субъектно-объектной структуре. Таким образом, любой акт сознания предполагает наличие самого объекта и осуществляющего акт сознания рефлектирующего субъекта.

Для объяснения феномена рефлексии философ вводит термин «трансцендентальная рефлексия», под которым понимает «акт непосредственного постижения, интуитивного схватывания объекта». При этом сознание постигает не только «индивидуальные данности, но и сущностные связи и предметные структуры». Результаты этой рефлексии не поддаются точному языковому описанию и могут быть представлены иносказательно или метафорически.

Сама по себе трансцендентальная рефлексия определяется как особого типа опыт, внутреннее восприятие, осуществляемое без посредства органов чувств и направленное на само чистое сознание.

Мышление имеет место только в акте мышления. Мышление обнаруживает себя в качестве наблюдаемой предметности и в качестве творческого отражения. Между предметом мышления и мышлением существует смысловое пространство.

Заслуживает внимания введенное Э. Гуссерлем понятие «феноменологической редукции». Наше мышление – часть временного потока. Перед нами проскакивают озарения мысли. Если мы пытаемся уловить временной поток сразу, то мы терпим неудачу. Э. Гуссерлем предложено рассмотрение мышления из значения будущего.

М. Хайдеггер (ученик Э. Гуссерля) в книге «Бытие и время» отмечает, что время предполагает горизонт настоящего. Время времени из будущего. Время является мерой. Время, по М. Хайдеггеру, четырехмерно. Человек стоит внутри четырех мер. Августин «Нет будущего, а есть ожидание будущего». В связи с такой трактовкой мышления через временную призму особую ценность имеет рассмотрение ситуации из будущего. Причем ближняя перспектива окружена ситуацией. А творчество (новизна, неожиданность, неопределенность) связано с временной перспективой. Таким образом, для понимания профессионального мышления преподавателя важно учитывать идею **осознавания**, вытекающую из данного подхода: как только мы осознаем проблемность, границы ситуации расширяются.

Наиболее уязвимым для критики в феноменологическом подходе представляется само сознание, понимание сущности которого сводится к разделению индивидуального сознания и трансцендентального Я. Рефлексивные процессы, таким образом, становятся возможными за счет удвоения и последующего трансцендирования сознания и не рассматриваются как высшая способность сознания отслеживать как внешнюю, так и собственную, внутреннюю реальность.

Исследование мышления проводится в рамках двух подходов (номотетического и идеографического), о которых еще в середине XX века писали Виндербельд, Г. У. Олпорт, Дж. Келли. Идеографическая психодиагностика уже традиционно находится в противоречии с номотетической, основанной на подходе, ориентированном на выявление общих закономерностей и универсальных механизмов развития и формирования мышления.

Релятивистская теория мышления

Согласно **релятивистской теории** – структуры, входящие в состав поведения людей, тесно связаны с той культурой, к которой эти люди принадлежат. В соответствии с релятивистской теорией языка, у каждой культуры имеется собственная лингвистическая система, характерная именно для этой культуры и служащая матрицей для мышления её представителей.

Релятивизм (от лат. *relativus* относительный) утверждает относительность, условность, ситуативность научного знания. Релятивисты обычно отказываются от каких-либо общих теоретических дефиниций знания. Наука характеризуется ими не через особенности знания, а через социальные черты научной деятельности (профессиональная деятельность, требующая высокой квалификации, овладение «образцами», «парадигмами») или даже через социально-психологические черты ученого, человека науки (страстная увлеченность, особая научная честность, предполагающая проверку и перепроверку всего и вся, максимальная самокритичность). Структурные характеристики научного знания и тем более его содержание определяются ситуацией, в которой это знание осуществляется. Это значит, что они могут быть объяснены исходя из культурно-исторических условий развития науки, из состояния дел в научном коллективе, который это знание добывает и прилагает, из особенностей психики ученых. Иными словами, ситуация, определяющая структуру и содержание знания, может быть

задана как историческим периодом развития «мировой» науки, так и национальной научной школой или даже коллективом ученых, работающих в весьма конкретных условиях.

В философии естественных наук релятивизм нашел свою гносеологическую опору в ныне широко известной концепции несоизмеримости. Авторы этой концепции – Н. Р. Хансон (это он ввел в оборот термин «переключение гештальта» и сформулировал представление о сменах теоретических взглядов на мир как о переключениях гештальта), а также Т. Кун и П. Фейерабенд. Рассматривая суть тезиса о несоизмеримости, Я. Хакинг выделяет три вида несоизмеримости в научном познании: несоизмеримость проблем, разобщение, несоизмеримость значений терминов. Несοизмеримость проблем (тем) означает, что каждая последующая фундаментальная теория, претендуя на описание и объяснение тех же фактов, что и предыдущая, может на самом деле исследовать другие задачи, использовать новые понятия и иметь приложения отличные от предшествующей. Тот способ, которым она распознает и классифицирует явления, может не соответствовать старому подходу. Разобщение состоит в том, что долгое время и существенные сдвиги в теории могут сделать более ранние работы непонятными более поздней научной аудитории. Следует при этом отметить одно существенное обстоятельство. Старая теория может быть забыта, но все же понятна современному ученому, желающему потратить время на то, чтобы изучить ее.

В случае с разобщением речь идет о том, что более ранняя теория может быть совершенно непонятна современному читателю, поскольку в ней используются способы рассуждения, совершенно отличные от нашего. Третий тип несоизмеримости – это несоизмеримость значений терминов теорий. Известно, что смысл терминов теории задается теоретическими предложениями. Смысл индивидуальных терминов задается их положением в структуре теории как целого. В связи с этим при смене теорий смысл одних и тех же (по имени) терминов может меняться самым радикальным образом. Многие – и отечественные, и зарубежные – исследователи полагают, что, оставаясь внутри самого познавательного процесса, разорвать порочный круг, создаваемый «внутренней глобальностью» фундаментальных научных теорий, невозможно, в силу чего релятивизм неизбежен. Они полагают, что преодоление релятивизма возможно лишь в процессе выхода за пределы познания, в сферу материально-практической деятельности людей, в область технологических применений теории. Короче – в сферу практики. В принципе в таком решении проблемы нет ничего неверного. Однако простая ссылка на практику, без анализа этого критерия, без попытки выявить, что такое практика, какова структура этого критерия – есть фактически ссылка на все образующее время. Она обрекает методологию на пассивность. Ее основной мотив: пусть все идет как идет в науке, время в конце концов все расставит по своим местам. Попытки преодоления такой пассивной позиции связаны с фиксацией некоего мета-критерия.

Таким сверхкритерием, действующим на «длительном пробеге» теорий, выступает в рассматриваемых концепциях либо увеличивающееся правдоподобие (*verisimilitude*) теорий (У. Ньютон-Смит), либо их прагматический успех (М. Хессе), либо способность теорий решать проблемы (Л. Лаудан). Оценки в научном познании могут быть субъективными и парадигмально зависимыми, но все это не ведет к релятивизму, рассуждают сторонники рассматриваемой точки зрения, если существует мета-критерий, в свете которого получают свою оценку применяемые при оценке той или иной теории или парадигмы методологические принципы и критерии научности. Предполагается, что экспериментальная подтверждаемость теорий, так же как их неослабевающая способность решать проблемы, служит знаком того, что применяемый в рамках той или иной парадигмы метод отбора и сравнения теорий является правильным.

Изоморфизм как учение о мышлении

В **изоморфизме** как философской теории проведен анализ соотношения типов равенства. Отсюда проистекает его методологическое значение как средства обоснования правомерности переноса знаний, полученных при изучении одной изоморфной системы, на другую. В отличие от изоморфизма, гомоморфизм, не будучи симметричным отношением, обосновывает перенос знаний лишь с гомоморфного образа на прообраз, но не наоборот (любые знания, извлекаемые, например, из верной географической карты, переносимы на соответствующую местность, но не всё, что имеется на местности, отображается на карте). Понятия изоморфизм и гомоморфизм (всякий изоморфизм есть гомоморфизм, но не наоборот) используются для характеристики понятия модели и метода моделирования, а также гносеологических категорий образа (если он фиксирован средствами каких-либо знаковых систем).

Теоретически и экспериментально обосновано (А. В. Брушлинский, 1970, 1996; Б. Ф. Ломов, 1996), что изоморфизм не характеризует специфических отношений между психическим образом и отражаемым в нем предметом, между познанием и объектом. Обобщенно это означает, что истина есть адекватность (но не соответствие) познания объективной действительности [13]. Идеальное, вообще психическое, нельзя рассматривать как «удвоение» отражаемого, как его зеркальное отображение. Люди (и животные) с их психикой находятся внутри бытия, а не вне его. Например, все живое, обладающее психикой, не создает иной, «второй» мир по отношению к физическому окружению, ко всей неживой природе.

Единство мира – одного, единого! – очень последовательно и систематически раскрывает С. Л. Рубинштейн. Главное в его выводах: существует единый мир; «таково само бытие в его становлении и разрушении, включающее человека как сущее, осознающее мир и самого себя и потому способное изменить бытие, бесконечно выйти за его пределы. Таков человек как часть бытия, как единичное существо, сохраняющее свою единичность и поднимающее до всеобщности» [13, с. 112–113].

Трансценденталистское понимание мышления

В контексте **трансценденталистской философии** понимание мышления вырабатывается через анализ его соотношения с понятием «рефлексия». Рефлексия трактуется как отстраненное наблюдение за когнитивными процессами и работой сознания, как внеситуативная аналитика сознания, как раскрывающая в безличном описании объективно идеальную, надличностную структуру истинного знания и безличностные процедуры познания. Рефлексия понимается как мышление о мышлении. Рефлексия – это теоретическая деятельность, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов.

Ф. Бэкон, например, собирая систему дихотомических делений, говорит о склонных к дискурсивности или же к единству; к почитанию древности или любви к новому. Он выделяет людей мыслящих твердо и возвышенно или остро и подвижно. А также отмечает тех немногих, кто способен соблюсти меру, что определяет подлинного ученого.

Неустранимая трансцендентность рассматривается как обусловленность личности характером ее обращенности к предельным началам и смыслам. Трансцендентность, в свою очередь, аксиоматически устанавливает приоритет познавательной способности среди критериев личности.

Разработка такого подхода ярко представлена в учение Гегеля о «субъективном духе» как психологически-личностной форме абсолютной идеи. Психология здесь является продолжением антропологии и феноменологии и фундаментом культурологии. И все они есть ступени

движения человека к себе и к абсолютной идеи через пространства телесности, душевности, духовности и идеи.

Суть антропологического развития – «снижение и сниженность... телесности до некоего знака, до изображения души» [4, Ш, С.41]; явление «Я». Суть феноменологии – опыт «бытия-как-сознания», жизни души в сознании; самосознания «Я». Суть психологии – дологическое, практическое существование духа в виде действительной (т. е. полностью свободной от телесности и субъективности) души; реализованность «Я». Внутренний мир человека – не психофизическая реальность, а становление субъективности, развертывание духовного творчества, а значит, подпространство культуры.

Предметно-ориентированное мышление как бы раздвинуло свои горизонты, ко всей совокупности исследуемых областей добавив ещё одну область – самое себя. В результате в философии стали анализироваться основания и предпосылки знания, явное и неявное в работе сознания и мышления. Рефлексия выполняет функцию осмысления и осознания практики. Рефлексивный анализ, ведущий к прояснению идеальных значений, является основой осмысления и конструирования идеальных объектов.

Наиболее глубокое понимание трансцендентности содержится у С. Л. Рубинштейна, указывающего, что существуют два основных способа существования человека и, соответственно, два отношения его к жизни. Первый – жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек. Второй связан с появлением рефлексии, которая как бы приостанавливает, прерывает процесс жизни и выводит человека мысленно за её пределы. Человек как бы занимает позицию вне её. Здесь начинается либо путь к душевной опустошенности, либо другой путь – к построению нравственной человеческой жизни на новой сознательной основе. Рефлексивность, таким образом, можно рассматривать, как способность связывать сознание и мышление. Успешное решение задач предполагает рефлексивный план, который опосредствует предметно-операционный план» и «выражается в форме фиксации различных моментов содержательного движения их рефлексивного осмысления путем оценок и самооценок, и, наконец, регулирования с помощью установок на изменение последующего движения.

Рефлексивный компонент профессионального мышления определяет развитие профессионального прогнозирования, профессионального самоанализа и других профессионально значимых качеств. Анализ проблемы формирования рефлексивных процессов в рамках профессионального обучения предполагает раскрытие контекста, в котором она формируется, то есть рассмотрения этапов становления профессионала, уровней социально-психологической адаптации, динамики профессиональной деятельности и кризисов карьеры.

Мышление в философской герменевтике

В рамках **философской герменевтики** основная задача исследователя, изучающего какой-либо художественный или философский текст или даже человеческую личность, заключается, с точки зрения представителей герменевтики, в понимании внутреннего мира личности или автора текста, которое осуществимо только через «вживание, вчувствование» в смысл текста, осознание своих переживаний и построения на этой основе новых смыслов. Такой метод предполагал обращение к механизмам процесса понимания, рефлексивным по своей природе. Философская герменевтика легла в основу «понимающей психологии», и позднее ее принципы стали распространенными в гуманистической и личностно-ориентированной психотерапии и консультировании.

Герменевтика – теория и практика истолкования текстов, основы которой заложены Ф. Шлейермахером, концептуализировавшим герменевтику в качестве универсальной теории понимания. Существенный вклад в развитие герменевтики внес В. Дильтей [6], разработавший

герменевтику как методологическое основание гуманитарных наук. «Понимание» в философской герменевтике Г. Г. Гадамера [3] выступает не как свойство познавательной активности человека, а как способ его бытия; тот, «кто понимает», изначально вовлечен внутрь того, «что понимается». Как выяснил Г. Г. Гадамер, чтобы нечто понять, его нужно истолковать, но чтобы его истолковать, нужно уже обладать его пониманием – тем, что Г. Г. Гадамер называет «пред-пониманием» (*Vorverständnis*) [3]. Как замечает Поль Рикёр, «герменевтика выступает пониманием самого себя через понимание другого» [11, С. 25].

Основные теоретические положения экзистенциальной герменевтики сформулировал М. Хайдеггер. Он считал, что первоначальный язык (праязык) – это язык поэтический, оформляющий особое мышление. Хайдеггер пытался показать, что стихотворение и есть та сфера, где пребывает мышление, а высказывание – это сама форма поэтического творчества, и в этом отношении высказывание есть показывание, а в процессе говорения люди становятся на путь движения к сущности языка, к языку как таковому.

За актом говорения скрываются реальные или имитируемые внутренние психологические состояния говорящих, с помощью которых совершается воздействие на собеседника по следующей схеме: в процессе речевого общения говорящий «показывает» с помощью принятых в данной культуре речевых форм реальное или имитируемое внутреннее психологическое состояние с целью вызвать в собеседнике аналогичное состояние; таким образом реально совершается ретрансляция внутреннего состояния от одного человека к другому, в результате чего возникает психологическая основа для речевого воздействия одного человека на другого. Содержание речевого воздействия определяется условиями конкретной ситуации общения.

Предмет исследования герменевтики составляют многозначные, точнее многосмысловые высказывания, в структуре значения которых один смысл, прямой, первичный, буквальный, означает одновременно и другой смысл, косвенный, вторичный, обусловленный речевым контекстом и ситуацией общения, который может быть понят, в свою очередь, лишь через первый и только путем учета условий речевого общения.

Понимание мышления в русле экзистенциализма

Говоря о подходах к исследованию мышления, трудно не отметить вклад сторонников **немецкого экзистенциализма** (К. Ясперс, М. Хайдеггер, К. Барт, Э. Бруннер, Р. Бульманн, Р. Нибур, П. Тиллих). Расходясь с традицией позитивизма, трактующего опосредование как основной принцип мышления, экзистенциализм стремится постигнуть *бытие* как некую нерасчлененную целостность субъекта и объекта. Бытие толкуется как непосредственно данное человеческое существование, как экзистенция. В моменты глубочайших потрясений, в «пограничной ситуации» (К. Ясперс) человек прозревает экзистенцию как корень своего существа, бытия.

Истинные ложные восприятия бывают достоверными (К. Ясперс). Однако подлинное бытие – *трансценденция* – является не предметным, а личностным, потому истинное отношение к бытию – это диалог. А бытие, по М. Буберу, не «Оно», а «Ты».

Выделив в качестве изначального и подлинного бытия само переживание, экзистенциализм понимает его как переживание субъектом своего «бытия-в-мире». Именно в таком аспекте рассматривается и мышление. Так, М. Хайдеггер заявляет, что «подлинное» мышление не основано ни на каких ментальных репрезентациях. Подлинное мышление находится в ситуации «здесь и теперь», у него нет времени, оно постоянно находится в настоящем. Для реализации истинного, а не «калькулирующего» мышления необходимо, по Хайдеггеру, отказаться от репрезентации и соприкоснуться с «бытием». Это соприкосновение происходит в «Событии», где «бытие» «показывает себя в своей несокрытости» благодаря тому, что человек сам проявляет «своё бытие». Только в «Со-бытии» возможно подлинное мышление, подлин-

ное осмысление. Описанная позиция созвучна размышлениям М. Вертгеймера: как отличить разумное мышление от бессмысленных комбинаций [2, С. 37]. Также и о мышлении специалиста можно судить только в контексте его практических действий, с помощью которых он, по мере необходимости, проверяет правоту и правомерность своих профессиональных решений, помыслов, замыслов.

По мнению М. Хайдеггера, за нашим привычным представлением о собственной надситуативности стоит глубокая погруженность в мир, ситуацию, которая одновременно является и самой очевидной для нашего практического разума и самой скрытой от нашего абстрактного мышления вещью (1993).

М. Хайдеггер, глубоко анализируя проблему понимания в обыденном сознании, отмечает, что человек всегда есть «бытие-в-мире», «здесь-бытие», он «открыт миру, настроен на мир», захвачен им. Понятие о тех или иных вещах или событиях, по его мнению, не начинается с того, что мы мыслим о них, а дается нам вместе с ними, с их употреблением, с участием в происходящих событиях, поэтому такого рода знание имеет место до всякой науки только потому, что мы уже умеем обращаться с вещами и ситуациями. До того как мышление становится специфической формой познания, оно имеет форму, слияния с самой практической деятельностью, где «не человек мыслит, а мышление захватывает человека», так что он знает мир уже до всякого размышления о нем. Человек не может сначала оказаться в ситуации и лишь потом понимать её, но, уже имея первичное «пред-понимание» ситуации, он способен расширить границы своего знания. Таким образом, только прочно укорененный в бытии индивид обладает действительным познанием.

Рассматривая с этой точки зрения теоретическое и практическое мышление, М. Хайдеггер приходит к выводу, что практическое мышление, взаимодействующее с реальными объектами и основанное на презентации, является подлинным мышлением. Его специфику он выражает следующим набором характеристик:

- Вы неизбежно должны действовать, и любое ваше действие оказывает влияние на ситуацию.
- Вы не можете отвлечься и обдумать свои действия.
- Последствия Ваших действий не могут быть предсказаны полностью.
- У Вас не может быть устойчивой репрезентации ситуации.

Основной заботой, тревожащей П. Тиллиха, была проблема утраты смыслов (Meaninglessness). Именно с этой проблемой, на наш взгляд, связана тенденция падения интереса к своей профессии у некоторой категории специалистов, а отсюда свёртывание основных компонентов профессионального мышления и развитие синдрома «профессиональной деформации личности специалиста». Отрицательную роль при этом играют не только мощные предвзятые мотивационные тенденции, но и низкие интеллектуально-познавательные возможности специалиста.

Таким образом, проведенный анализ основных философских теорий позволяет сделать два принципиальных, на наш взгляд, **вывода**:

1. Мышление включено в процесс взаимодействия человека с объективным миром и служит для его адекватного осуществления; а сам процесс познания, мышления и есть процесс непрерывного взаимодействия познающего, мыслящего субъекта с *познаваемым и преобразуемым* объектом/субъектом, с объективным содержанием решаемой задачи (с которой непосредственно сталкивается профессионал в каждой отдельной ситуации). Создавая условия, необходимые для позитивных изменений в мышлении и действии обучающегося, наставник и сам преобразуется. Преобразование позволяет по-новому взглянуть на возможности решения встающих в контексте профессиональной деятельности проблем или задач.

2. С идеей *трансцендирования*, «выхода за пределы» исходного уровня преобразования конкретной ситуации связаны разработанные нами теоретические предпосылки выделе-

ния надситуативной проблемности в решаемой профессиональной ситуации. Распространенной формой «выхода за пределы» в любом продуктивном мыслительном процессе выступает установление новых связей и формирование обобщений, которые позволяют создать более совершенный способ действия. В результате продуктивный процесс становится многомерным, гибким. Совокупность различного рода профессиональных задач образует иерархически организованную систему. В нее включены, прежде всего, наиболее общие задачи, определяющие стратегию деятельности специалиста и соподчиненные с ними конструктивные задачи, связанные с реализацией стратегии деятельности специалиста. Все эти задачи, имеющие разный уровень обобщенности, относятся к некоторому надситуативному уровню – в том смысле, что задачи эти решаются не в какой-то отдельно взятой ситуации, а на протяжении порой длительного этапа выполняемой работы. В зависимости от способа распознавания профессиональной ситуации мы выделяем два уровня обнаружения проблемности в решаемой профессиональной проблемной ситуации: ситуативный и надситуативный. Первый уровень характеризуется установлением ситуативной проблемности в решаемой профессиональной ситуации. Реализация решения на данном уровне создает необходимые предпосылки для реконструкции профессионалом выполняемой профессиональной деятельности.

В результате реализации ситуативного уровня обнаружения проблемности профессионалом принимаются решения, ориентированные на сиюминутную тактику и выгоду, а не на смысл профессиональной деятельности, ее цель и общественное предназначение. Действия специалиста по разрешению профессиональной проблемной ситуации ориентированы на ближнюю перспективу. В этом случае зачастую нет учета влияния данной конкретной ситуации на производственный процесс в целом. Специалисту представляется важным устранить помехи только сейчас, а что будет потом – не столь важно. Сталкиваясь с проблемной ситуацией, он стремится найти подобную же ситуацию в прошлом опыте. Кажущееся сходство приводит к реализации решений, уже не адекватных данной ситуации. На этом уровне профессионал не видит связи между своими поступками и их последствиями. Он, анализируя свою деятельность, приходит к определенным принципам и правилам ее осуществления, которые ему уже трудно сменить. Такой специалист не способен к преодолению стереотипов в своей деятельности. Профессионал, находясь в подобных условиях, осознанно или неосознанно испытывает напряженное отношение к профессиональной проблемной ситуации. В процессе реализации данного уровня становится более затрудненным личностное развитие специалиста.

Ситуативный уровень решения профессиональной проблемной ситуации является эффективным, когда деятельность специалиста связана с организацией деятельности коллег, ее стимулированием и контролем. В этом случае профессионалу легче увидеть и осознать несоответствие между поставленными задачами и получаемыми результатами. Такой уровень эффективен в случае дефицита времени, и если профессионал адекватно переносит решение проблемной ситуации из прошлого опыта в новую ситуацию, то проблема разрешается.

Уровень надситуативной проблемности характеризуется осознанием специалистом необходимости изменения, совершенствования некоторых особенностей своей личности. Проблемные ситуации, возникающие в ходе практической деятельности специалиста, 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 коллег или подчиненных. Такое состояние субъекта выражается в поиске средств целенаправленного формирования своих профессионально-значимых и личностных качеств.

Умение устанавливать надситуативную проблемность в процессе решения профессиональных проблемных ситуаций способствует не только активации мыслительной деятельности специалиста, но и оказывает большое влияние на личностное развитие профессионала, 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 специалисту совершенствовать свою деятельность.

3. Ключевой компетентностью профессионала, на наш взгляд, является умение обнаруживать надситуативную проблемность в решаемых производственных задачах и формулировать в своей профессиональной деятельности запредельные цели, т. е. цели, находящиеся за пределами решаемой ситуации. Цель, заключенная за рамками ситуации, не так четко очерчена. В процессе разрешения ситуации цель постепенно принимает определенные очертания. Сначала, когда цель расплывчата, у профессионала отсутствует четкое представление о том, что он ищет, какой выход из ситуации будет для него наиболее приемлемым. Если он продолжает поиск оптимального профессионального решения, настает момент, когда он начинает понимать, что и как он хочет сделать в данной ситуации. Тогда для него становится очевидной необходимость выбора именно тех средств, которые нужны ему для достижения намеченной цели.

Литература

1. Брунер Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1977.
2. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М.: Прогресс, 1987.
3. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. М., 1991.
4. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. В 3-х т. М., 1975–1977.
5. Декарт Р. Избранные произведения. Т. 1. М., 1989.
6. Дильтей В. Описательная психология. М., 2001.
7. Дункер К. Подходы к исследованию продуктивного мышления // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М.: МГУ, 1981. С. 35—47.
8. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М.: Совершенство, 1997.
9. Кант И. Трактаты и письма. М., 1980.
10. Кашапов М. М. Психология профессионального мышления. Монография. СПб.: Алетейя, 2000.
11. Рикёр П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. М., 1995.
12. Ришар Ж. Ф. Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений / Сокр. пер. с фр. И.: ИП РАН, 1998.
13. Роговин М. С. Современная когнитивная психология и проблема мышления // Мышление: процесс, деятельность, общение / Под ред. А. В. Брушлинского. М.: Наука, 1982. С. 213–283.
14. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М., 1997.
15. Секей Л. Продуктивные процессы в мышлении и обучении // Психология мышления. М., 1965.
16. Торндайк Э. Л. Принципы обучения, основанные на психологии. М., 1935.
17. Торндайк Э. Л. Процесс учения у человека. М., 1935.
18. Уотсон Д. Психология как наука о поведении. М.: «АСТ-ЛТД», 1998.
19. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. СПб.: Ювента, 1999.
20. Фихте И. Г. Сочинения. Т.2. СПб. 1993.

Часть II. Методологические основы исследования творческого мышления профессионала

Психические процессы, будучи продуктом взаимодействия индивида с внешней средой, сами являются активным причинным фактором (детерминантой) поведения. Вследствие столь тесной взаимосвязи поведения и психики в современной психологии получило признание субъектное понимание предмета психологии творческого мышления профессионала. Исследования, проведенные под руководством В. Д. Шадрикова, показывают, что определение психических феноменов должно осуществляться в трех измерениях: индивида, субъекта деятельности и личности. Важнейшим моментом развития субъекта (от индивида к личности) является приспособление к условиям деятельности. Источником психического развития являются противоречия между желаемым и должным.

Следует отметить важнейшие заключения, вытекающие из принципа развития психики: а) развитием психики можно управлять; управление психикой осуществляется в процессе обучения и воспитания в учебной, трудовой, игровой видах деятельности; б) развитием психики управляет и сам человек, в этом проявляется саморегулирующая функция его сознания; в) наибольший эффект в развитии психики достигается тогда, когда управление этим процессом извне соединяется с его саморегуляцией.

В контексте изложенного представляется ценным рассмотрение методологических основ исследования мышления, поскольку перспективность данного подхода определяется исследованием не как самоцелью, а основой формирования творческого мышления профессионала. Формирование творческого мышления, по мнению Ю. Н. Кулюткина, находит своё выражение не просто в чисто когнитивных свойствах ума, а интеллектуально-личностных качествах человека, образующих своеобразное диалектическое единство [25].

Рассматривать специфику профессионального творческого мышления невозможно в отрыве от психологических тех теорий мышления, в которых творческое мышление понимается как мышление направленное на выход за пределы (поставленной) решаемой конкретной задачи. Знание основных методологических положений классических психологических школ позволяет провести глубокий теоретический анализ результатов современных исследований.

Ассоциативная психология

В качестве структурной единицы мышления представители **ассоциативной психологии** (Э. Мах, Дж. С. Милль, А. Бэн, Э. Дарвин, Г. Спенсер, Т. Рибо, У. Джемс) выделяют **ассоциацию**. Они рассматривали мышление как комбинацию, сочетание представлений, образов памяти. Согласно данной теории существовало мнение, что экспериментально изучать мышление нельзя, поскольку оно не является особым процессом. Исследовать его можно только по продуктам мыслительной деятельности (В. Вундт, Г. Эббингауз). Понятие отождествлялось с представлением и трактовалось как ассоциативно связанная волей совокупность признаков (В. Вундт). Суждение – как ассоциация представлений (так считали многие ассоцианисты, кроме Ф. Бретано). Умозаключение – как ассоциация двух суждений, служащих его посылками, с третьим, которое выводится из него как вывод (Д. Юм).

В целом же ассоцианисты сводили содержание мысли к чувственным элементам ощущений, а закономерности протекания мышления – к ассоциативным законам (по *смежности* в пространстве и времени, по *сходству*, по *контрасту*). В разработанной ими модели умственной деятельности ассоциация исследовалась как механизм, обеспечивающий переход от одного состояния сознания к другому. В контексте данной модели А. Бэна предложил более функци-

ональный подход: мышление рассматривается как направленный процесс (выведение заключения, приобретение знания и т.д.), что требует дополнительных уточнений модели (для этого используются гипотезы *ad hoc*). Рассмотрение мышления как функции позволяет Г. Эббингаузу выделить особенности познания, лежащего в основе целенаправленных действий человека [43].

Ассоциативные тенденции уравниваются тенденцией к персеверации, что позволяет построить модель, объясняющую функционирование мышления. Персеверация, по мнению Г. Э. Мюллера, выражается в тенденции представлений удерживаться, каждый раз вновь проникая в течение наших ассоциаций. Разработанная им теория комплексов представляется перспективной для объяснения направленного характера мышления. Выделение новых признаков в познаваемой ситуации вынуждает искать новые действия, необходимые для её решения.

Д. Юм выдвинул идею о том, что мысль рождается из скепсиса, подчеркивая тем самым необходимость отделения себя от предмета мышления. Ценность данной идеи состоит в том, что критическая позиция всегда характерна для развитого рефлексивного процесса, позволяющего изучать и изменять субъективное содержание мышления субъекта.

В начале XX века, с возникновением экспериментальной психологии, активизировалась критика ассоцианизма. Одним из пунктов этой критики был вопрос о психологической природе возникновения таких идей, которых ещё не было в личном опыте человека и которые, следовательно, невозможно объяснить с помощью принципа ассоциации. Так, М. Вертгеймер, критикуя ассоцианистский подход отмечает, что если решение задачи «... достигается в результате простого припоминания, механистического повторения, что было заучено ранее, благодаря случайному открытию в серии слепых проб, то я бы не решился назвать такой процесс разумным мышлением» [6, С. 269]. Ассоциативная психология сконструировала мыслительный процесс как ассоциацию образов и представлений, а в остальном, она довольствовалась логическим описанием процесса.

Вюрцбургская психологическая школа

В Вюрцбургской психологической школе мышления (О. Кюльпе, О. Зельц, Н. Ах, К. Марбе, Г. Майер, А. Мессер, К. Бюлер, Г. Ватт, Э. Кёстер, Г. Э. Мюллер) под единицей мышления понималось *действие*. В качестве мышления рассматривалось практическое действие, направленное на решение задач, проблем. Применение самонаблюдения как метода экспериментального исследования элементов мышления позволило выделить следующие отличия мышления: целостность, активность, направленность, отсутствие связи с наглядными элементами (безобразность). Сохранили непреходящую ценность следующие достижения этой школы: 1. Обосновано положение о предметной направленности мысли и исследована роль предмета в мыслительном процессе. 2. Мышление впервые стало изучаться экспериментально. Оно понималось как решение задачи, которая возникает в тех случаях, когда инструкция экспериментатора превращается в самоинструкцию испытуемого (Г. Ватт). Именно в этом проявляется избирательность мыслительного процесса. 3. Экспериментально показана уровневая характеристика мышления: а) уровни осознания мыслей (А. Мессер); б) уровни мышления и речи (К. Бюлер). 4. Каждая ассоциация определяется не предшествующей ассоциацией, а направляется задачей – явление, получившее название детерминирующей тенденции. 5. Установка как результат принятия задачи представляет собой интеллектуальную ситуацию – неопределенное, трудно анализируемое состояние сознания, включающее отношения между элементами задачи. О. Зельцем введено такое важное понятие как «проблемность». Абстрактность, целостность, сложновербализуемость возникающей интеллектуальной ситуации характеризует исходное представление об исследуемом объекте (Н. Ах).

В дальнейшем Н. Ах сформулировал основу тезиса исследования мышления как действия. Он показал, что психологические закономерности действия и мышления, по существу, одни и те же. Как при действии, так и при операциях мышления требуется осуществление определенных целей, поэтому психические процессы развертываются от постановки цели до её достижения.

Кроме того, заслугой данной школы является введение и конкретизация понятия «задача». Так, Н. Ах предложил понимание «задачи» как «детерминирующей тенденции», а также и как «представление цели». Детерминирующая тенденция определяет всё течение содержания сознания в соответствии с задачей или интеллектуальной ситуацией, которая переходит в состояние личности. Полученные им данные способствовали рассмотрению мышления в виде продуктивного процесса, характеризующегося актуализацией интеллектуальных операций.

Понимание мышления обогатилось конкретными характеристиками. Например, О. Зельц, развивая идею Г. Э. Мюллера о направленном характере мышления, доказал, что это возможно лишь благодаря дополнению иерархических категориальных структур представлениями более высокого уровня или констелляциями, принимающими решения о торможении или активации конкретных ассоциативных связей.

Предвосхищение в мыслительном процессе, начиная с О. Зельца, носит название антиципации. Он использует это понятие для обозначения специфики предвосхищения неизвестного в процессе решения проблемных задач. Им введено понятие «проблемного комплекса», в котором выделяются отношения между характеристиками известного и искомого. Получая косвенное определение через отношение к известному, неизвестное, «дыра» в проблемном комплексе постепенно «обрастает» свойствами, приводя к решению.

О. Зельц утверждал, что в мышлении имеют место как продуктивные, так и репродуктивные моменты. С его точки зрения, сущность творческого мышления состоит в умении выделять новые связи, используя комбинации уже известных операций. Им было показано, что решение задачи зависит от успешности построения структурных представлений на материале введенных условий, и сам мыслительный процесс трактовался как построение, использование и перестройка структур.

Развивая свои представления о самом процессе решения задачи, О. Зельц противопоставил процесс репродуктивного решения задач продуктивным процессам. Он наибольшее значение придает самой первой фазе – образованию «общей задачи», которая формируется в результате обработки исходного материала. Главным ее звеном он видел выделение «предметных отношений» между элементами. Результатом такого выделения О. Зельц полагал образование проблемного комплекса, в котором выделены характеристики известного; определено место неизвестного; выделены отношения между данным и искомым. Суть проблемности он видел в незавершенности этого комплекса.

Его подход можно назвать деятельностным, так как он большое внимание уделяет процессам целеполагания (осознание цели деятельности) и анализу отношения между целью и средствами. В качестве основного средства мыслительного творчества он выделяет такую мыслительную операцию как абстракция средств. При этом О. Зельц считал, что в открытиях очень велико значение случая. Очень многие новые идеи возникали в деятельности сначала непреднамеренно, а затем уже благодаря абстракции и актуализации средств начинали использоваться намеренно.

Э. Кёстер регистрировал ходы и речемыслительную информацию. На основе исследования качественно своеобразных фаз антиципации он выделил следующие определяющие стратегии: 1. Фаза «апробации». 2. Частичные локальные стратегии. 3. Взаимодействие локальных и глобальных стратегий. 4. Реализация найденного принципа.

Перспективным представляется переход от структурной схемы описания мышления к процессуальной. Выделение специфики мышления как процесса решения задач, а также акцентирование роли вопроса при исследовании мышления привели к постановке проблемы решения «мыслительных задач». Данная проблема решалась посредством конструирования тестов измерения интеллекта (метод «застижения врасплох», метода переживаний, метод перерыва, парциальный метод, метод замедленной работы).

К сожалению, понимание мышления в русле этого направления научного познания было внешне противопоставлено всему чувственному содержанию действительности (чистая мысль соотносится с идеальными объектами), т. е. происходит отрыв мышления от чувственных образов. Кроме того, мышление, как особый психический процесс, оказалось оторванным от языка и от практической деятельности.

Гештальт-психологическая теория мышления

Как оппозиция ассоциативной психологии мышления сформировалась **гештальт-психологическая трактовка мышления**. М. Вертгеймер, В. Кёлер, К. Коффка, К. Левин, К. Дункер и другие выдвинули в качестве основного принципа восприятия (а затем и других психических процессов) принцип целостности, противопоставив его ассоциативному принципу элементов. Они исходили из положения, что все процессы в природе изначально целостны. Благодаря работам К. Левина становится общепризнанным представление о том, что «поведение определяет ситуацию, как она дана субъекту в его переживаниях, как она существует для него».

Гештальт-психологи рассматривали *гештальт* как единицу мышления. Согласно гештальт-психологии мышление совершается в замкнутой сфере сознания. В итоге мышление сводилось к движению мыслей в замкнутых структурах сознания. Они предложили метод, на их взгляд, резко отличный от интроспекции вюрцбургцев – феноменологический.

Так, К. Дункер во многом соглашаясь с О. Зельцем, отмечает и недостатки его концепции [14]. Он обращает внимание на то, что для абстрагирования каких-то средств, необходимо уже иметь общее понимание анализируемой проблемной ситуации и значения этих средств для ситуации. Этот процесс понимания О. Зельц не объяснял, а именно процесс понимания, с точки зрения К. Дункера, является ключевым в объяснении нового творческого решения. К. Дункер пишет, что прежде всего проблемная ситуация должна быть «...постигнута субъектом, то есть быть воспринята как целое, заключающее в себе определенный конфликт» [14, С.44].

Проникновение в суть проблемной ситуации и схватывание её противоречий завершается, согласно К. Дункеру, принятием функционального решения, в котором содержатся существенные черты требуемого подхода к задаче. Последняя стадия творческого процесса – это процесс реализации функционального решения, то есть выбор того, что нужно для решения. К. Дункер выяснил, каким образом его студенты решают определённые задачи. Одна из таких задач состояла в том, чтобы найти способ разрушить у больного опухоль желудка путём достаточно интенсивного облучения, не разрушая при этом окружающие здоровые ткани. К. Дункер обратил внимание на то, что большая часть студентов не могла при решении этой задачи «оторваться» от уже имеющихся у них знаний и предлагала всё новые и новые решения «хирургического» типа (вывести участок желудка с опухолью наружу, усыпить больного, использовать свинцовую пластинку и т. п.); все эти варианты, однако, не решали проблему повреждения здоровых тканей.

Для того чтобы решить подобную задачу, человек должен обладать способностью устанавливать связи между этой задачей и элементами своего прошлого опыта, на первый взгляд не имеющими с ней ничего общего (например, он мог бы вспомнить, как в детстве поджигал кусо-

чек бумаги с помощью солнечного луча, сфокусированного лупой). Одно из «умных» решений приведённой выше задачи заключалось в том, чтобы сконцентрировать на опухоли лучи слабой интенсивности так, чтобы спереди и сзади от опухоли они были для тканей безвредны.

В своих исследованиях К. Дункер [13, 14], анализируя решения проблемной ситуации, определяет, что жестким стереотипным способом действия является «фиксация». Она препятствует решению задачи, мешает выделить неявно воспринимаемые свойства объекта. Под фиксацией (фиксированностью), обусловленной зрительными или функциональными факторами, понимается устойчивая связь объекта с определенной функцией, что затрудняет отыскание данного объекта в ситуации, если для решения требуется другая его функция. В целом, в теории К. Дункера можно выделить две интересные идеи: первая – об обязательной активности мыслящего субъекта; вторая – о необходимости некоторого мета-решения, которое должно быть, с одной стороны, достаточно обобщенным, а с другой – содержать все необходимые, критериальные свойства искомого решения.

Одним из достижений данной школы мышления является введение понятия «структура проблемной ситуации», элементы которой находятся в определенных отношениях между собой. Стимульная ситуация преобразуется в субъективную ситуацию в соответствии со значимостью тех или иных элементов. К. Дункер, развивая идею М. Вертгеймера [6] о процессе решения проблемной ситуации как внезапном переструктурировании исходной ситуации под влиянием некоторого напряжения в поле проблемы, говорит уже о развитии проблемной ситуации, включающей промежуточные фазы, «из которых каждая обладает в отношении к предыдущим фазам характером решения, а в отношении к последующим – характером проблемы» [13, С. 99].

Гештальтпсихологами было предложено понимание мышления как преобразование структуры феноменального поля, перецентрирование ситуации. Сторонники гештальт-психологии полагали, что открытие «нового» не является результатом активной деятельности самого мыслящего субъекта, оно возникает в порядке «инсайта», как результат перецентрирования. Однако они не объясняли сам процесс перехода от незнания к знанию, не раскрывали того, что «инсайт» подготовлен активной деятельностью самого субъекта, его прошлым опытом. Сущность психического развития гештальтисты видели «не как соединение отдельных элементов, но как образование и усовершенствование структуры» (К. Коффка).

С их точки зрения, внутренний мир человека представляет собой иерархию целостных психических форм, воспроизводящих не просто совокупность внешних условий и объектов, а именно целостность ситуаций, образуемых жизнедеятельностью человека. Тогда мышление – это усмотрение (постижение) в отраженных формах реальных тенденций, которые определяются именно целостностью ситуации. Такое усмотрение возможно благодаря способности человека к новой перекombинации, переструктурированию ситуативных факторов, сохраняющей, однако, исходную целостность ситуации.

В работах В. Кёлера, М. Вертгеймера, К. Дункера мышление рассматривается как внезапное, неподготовленное прежним опытом и знаниями «понимание» ситуации. Деятельность мышления заключается, по их мнению, в том, что отдельные части («конфигурация») проблемной ситуации переструктурируются, в результате чего образуется новое «целое», новый «гештальт». Отдельные элементы проблемной ситуации воспринимаются в новых отношениях, в зависимости от нового «гештальта». Само же переструктурирование происходит благодаря внезапному схватыванию – «инсайту».

Представители гештальт-подхода строили теорию внутренней репрезентации в контексте изоморфизма – взаимодозначного соответствия между репрезентацией и реальностью. Так, М. Вертгеймер считал, что решить задачу – значит *увидеть* «хорошую структуру» в «плохой структуре». Например, для того чтобы найти площадь параллелограмма, нужно в параллелограмме «узнать» прямоугольник. В связи с этим важное значение приобретает умение видеть

существенные элементы в познаваемом явлении. Заслуживает внимания и дальнейшего изучения мысль М. Вертгеймера о том, что в любой ситуации имеются элементы, которые существенными не являются, будучи периферическими, изменчивыми [6, с. 306].

М. Вертгеймер отмечал, что репродукция (воспроизведение неизменных знаний и формальное оперирование ими) порождает затруднения в процессе решения проблемы. Согласно гештальт-психологам, проблема является замкнутым целым, вызывающим в субъекте напряжение и ведущим к реструктурированию ситуации, проблемы. Видение, правильная постановка проблемы часто важнее решения поставленной задачи [6, С. 277]. К. Дункер считает проблему конфликтом между ситуацией и целью. Проблема задана отношением между актуальной ситуацией и целью. Решение проблемы заключается в нахождении правильного ответа (Шульц, 1960), в нахождении объекта, обладающего определенными свойствами. Решение проблемы, по существу, сходно с процессами мышления, т. е. касается более широких соотношений, чем генерализованная готовность З. С. Харлоу. Проблема, по мнению М. Вертгеймера, может быть неразрешимой, пока мы сосредоточены на своих собственных желаниях и потребностях; она становится разрешимой только в том случае если мы, рассматривая своё желание, как часть ситуации, осознаем объективные структурные требования [6, С. 276].

М. Вертгеймер выделил две важные особенности творческого мышления: адаптивность и структурность. Адаптивность означает, что творческие процессы направлены на улучшение ситуации, а структурность – то, что в процессе решения происходит анализ особенностей проблемной ситуации и изменение функциональных значений отдельных элементов ситуации в рамках целостной структуры. Целостность ситуативной структуре придает цель деятельности. Поэтому все элементы ситуации и мыслительные операции по их преобразованию соотносятся с поставленной целью. Кроме того, сама цель нуждается в осмыслении, как часть целого, имеющая своё место как часть более широкого контекста. В структуре этой целостности цель может быть осознана по-иному и переформулирована. Неумение взглянуть на ситуацию с позиций более широкого контекста делает человека негибким и зависимым от первоначально выбранных им целей и средств их достижения.

Также М. Вертгеймер обратил внимание на то, что задания, которые стимулируют творческое мышление, должны быть «нетипичными», необычными для человека. Решающий творческую проблему должен взглянуть на ситуацию по-новому, используя скрытые свойства объектов, непривычные связи, стараясь перенести принципы и способы решения из одной сферы в другую, иногда очень далекую.

Стремясь выделить в мышлении творческий момент, способность мыслящего человека открывать новое, гештальт-психологи противопоставили продуктивное мышление (М. Вертгеймер: что лучше – мыслить или знать?) репродуктивному, основанному на прошлом опыте. Они затратили немало усилий на экспериментальное обоснование тезиса о том, что прошлый опыт является тормозом, препятствующим видению нового (К. Дункер, Н. Майер, Л. Секей и др.).

Как показали исследования, проведенные Л. Секеем, продуктивное, т. е. творческое, мышление протекает в ходе проблемного обучения так же, как в процессе решения человеком каких-либо проблем. Отсюда Л. Секей приходит к выводу о прямой связи между продуктивным мышлением и проблемным обучением [32, С. 367]. Проблемное обучение открывает реальную возможность включить в содержание образования, а именно в учебные предметы, новый компонент содержания – опыт творческой деятельности людей в виде системы проблемных задач и методов их решения.

Гештальтпсихологи показали наличие особого свойства продуктивного мышления, которое заключается в умении отказаться от стереотипного способа действия и выделить новые, необычные свойства и отношения объектов. Для этого субъекту необходим как прошлый

опыт владения способами решения, так и умение преобразовывать их в условиях проблемной задачи.

В работах В. Кёлера, К. Коффки вводится понятие практического мышления, которое рассматривается как включенное в практическую деятельность, но при этом является элементарным и нетворческим. Именно поэтому В. Кёлер назвал обезьяну рабом зрительного поля.

Гештальтпсихологи анализировали составляющую творческого мышления – интуитивное понимание. Но их изучение не вышло за рамки определения механизмов интуиции. В большинстве этих работ фактически не учитывались индивидуальные различия в творческих способностях. Креативный процесс они описывают как разрушение существующего гештальта для построения лучшего.

Гештальтпсихология, охватывая исследуемые проблемы достаточно целостно, объясняет творчество, в том числе и в процессе решения профессиональной ситуации, следующим образом: человек создает мысленный образ (Gestalt) объекта/ ситуации, перестраивает его, меняет связи между элементами до тех пор, пока неожиданно не возникает новое решение, удовлетворяющее поставленной цели. Однако ответа на то, как рождается новое решение, не найдено. Концепции мышления, разработанные гештальт-психологами, были умозрительными, так как опирались на материал самонаблюдения и рассуждения испытуемых во время решения.

Своего рода продолжением гештальт-психологии является **гештальт-терапия** (Ф. Перлз, И. Польстер, М. Польстер, Д. Энрайт, Р. Персонс, Д. Рейнуоттер, К. Наранхо и др.), которую можно рассматривать как продуктивный подход к увеличению эффективности профессионального мышления по следующей формуле: *актуальность* → *осознанность* → *ответственность*. Человек первоначально познает конкретную ситуацию и проблему в ней. Определяет степень её актуальности на данный момент, а также свое эмоциональное отношение к ней. Далее субъект создает благоприятные условия, под влиянием которых он может адекватно осознать переживаемые им состояния, а затем берет на себя ответственность за происходящие в нем самом процессы (эмоциональные, когнитивные, ценностные и регулятивные). Занимая таким образом авторскую позицию, человек более уверенно разрешает возникающие в его жизни затруднения, что приводит к «закрытию гештальта». Незавершенный гештальт отнимает много жизненной энергии человека.

Если плодотворное исследование операционного содержания мышления – заслуга гештальт-психологов, то личностный компонент мышления описан, на наш взгляд, именно в гештальт-терапии. В русле этой терапии формулируется мудрая мысль: адекватно уверенный в себе оптимист – это тот, кто знает, что он будет делать в случае неудачи, а не тот, кто больше занят мыслями, что он будет делать в случае успеха. Выигрывают первые. Следовательно, позитивное отношение к неудачам как к полезному опыту помогает учителю быть мудрее в процессе решения даже очень сложных профессиональных ситуаций. В целом гештальт-терапевтическое направление указывает на важность сознательного отслеживания и регуляции ритмов контакта индивида со средой.

Психоаналитическая концепция мышления

В рамках **психоаналитической концепции** мышление рассматривается как форма блокады потребностей. В качестве единицы мышления выделяется **защитный механизм**, основное назначение которого – сохранение самооценки. Психологические защиты функционируют как определенный аспект мышления, отражающий связи между «Я» и «Оно» (ось удовольствия-неудовольствия). З. Фрейд считал, что творческий продукт является результатом косвенного выражения сексуальной и агрессивной энергии, которой не дали выразить себя более прямым путем.

З. Фрейд, анализируя такую форму мышления, как отрицание, детально описал генерирование мыслительных операций. Показанный им механизм вскрывает порождение мысли на первичном когнитивном уровне ощущений. В результате психологической защиты, направленной на уменьшение эмоциональной напряженности, происходит искажение восприятия, осмысления и понимания действительности.

Это станет совсем ясно, если мы, вслед за Э. Фроммом, рассмотрим функцию рационализации: «Каким бы неразумным или аморальным ни было действие, человек испытывает неодолимое стремление рационализировать его, то есть доказать себе и другим, что действие определялось разумом, здравым смыслом или по меньшей мере общепринятой моралью. Ему нетрудно поступать иррационально, но для него почти немисливо не придать своему действию видимость разумно мотивированного» [38, С. 68].

Человек, по Э. Фромму, обнаруживает вокруг себя много озадачивающих его явлений и, обладая разумом, должен находить их смысл, включать их в определенный контекст, который он может понять и который даст ему возможность мысленно оперировать им. «Чем развивается его разум, тем более адекватной становится его система ориентации, то есть тем более она приближается к реальности» [38, с. 65]. Потребность в системе ориентации существует на двух уровнях. «Первая и наиболее фундаментальная потребность – иметь какую-то (выделено Э. Ф.) систему ориентации, безотносительно к тому, истинна она или ложна. Без такой субъективно приемлемой системы ориентации человек не может оставаться в здравом рассудке. На втором уровне потребность состоит в том, чтобы посредством разума быть в контакте с реальностью, постигать мир объективно. Однако необходимость развивать разум не так насущна, как потребность иметь какую-то систему ориентации, так как в этом случае на карту поставлено счастье и спокойствие человека, но не его психическое здоровье» [45, с. 67].

Э. Фромм считает, что объективное постижение мира не является для человека самоцелью, поскольку, будучи созданием, он испытывает потребность трансцендировать, превзойти свое положение пассивного создания. Трансценденции реализуются посредством творчества. «В акте творения человек трансцендирует, преодолевает пределы самого себя как создания, поднимаясь над пассивностью и случайностью своего существования к царству целеустремленности и свободы» [38, с. 29]. В потребности человека трансцендировать пределы проявляется разум как способность человека постигать (выделено Э. Ф.) мир мыслью, в противоположность интеллекту, который является способностью человека манипулировать (выделено Э. Ф.) миром посредством мысли [38, с. 66]. Разум, по мнению Э. Фромма, – способность к объективности. Разум стремится к достижению истины, поэтому он должен охватывать весь мир, с которым сталкивается человек. В процессе таких столкновений неизбежно возникают разнообразные проблемные ситуации.

Так, М. Мид отмечает, что в проблемной ситуации, когда психическая регуляция индивидуального поведения совершается автоматически, человек ведет себя в соответствии с запечатленными на подсознательном уровне схемами поведения. Причем, ассоциативное содержание мышления сопровождается эмоциональными переживаниями. Знакомство с такой теорией позволяет объяснить психологические причины «соскальзывания» специалиста, находящегося в условиях трудной профессиональной ситуации, на защитные механизмы как в процессе её анализа, так и её разрешения.

А. Адлер смещает акценты с сексуальной сферы на социальную, а творчество трактовал как специфический способ компенсации комплекса неполноценности. К. Юнг рассматривал стремление к творчеству как часть базовой энергии либидо. В самом же феномене творчества он видел проявление архетипов коллективного бессознательного, пропущенных сквозь призму индивидуального опыта и восприятия творца.

Согласно разработанным Э. Блейлером теоретическим положениям, реалистическое мышление представляет действительность, а аутическое мышление представляет себе

то, что соответствует аффекту. Целью реалистических функций является создание правильного познания окружающего мира, нахождение истины. Аутистические функции стремятся вызвать представления, окрашенные аффектом (в большинстве случаев аффектом удовольствия) и вытеснить представления, окрашенные противоположным аффектом.

Э. Блейлер утверждает, что небольшая степень аутизма должна быть также с пользой принесена в жизнь. То, что относится к аффектам вообще, оказывается действительным также и в отношении к частному применению их механизмов. Определенная односторонность полезна для достижения некоторых целей. Нужно представить себе цель более желанной, чем она есть на самом деле, чтобы повысить своё устремление к ней; не нужно детально представлять себе все трудности и их преодоление, в противном случае человек не сможет приступить к действию до ясного размышления, и энергия его ослабеет. Аутическое мышление, по Э. Блейлеру, и в будущем будет развиваться параллельно с реалистическим и будет в такой же мере содействовать созданию культурных ценностей, как и порождать суеверие, бредовые идеи и психоневротические симптомы.

Учёт и коррекция определенных характеристик аутического мышления в контексте профессиональной деятельности может привести к увеличению «радиуса» профессионального мышления специалиста. Поскольку при реализации психологических защит проблемы не уходят, не разрешаются, а остаются, то в недрах глубинной психологии вводятся понятия «совладание», «совладающее поведение», «коппинг-поведение», которое осуществляется благодаря когнитивному ресурсу личности. Заслугой сторонников данного подхода является расширение познавательной сферы личности. Она включает как рациональные, так и иррациональные детерминанты поведения и мышления.

Психоаналитический подход впервые акцентировал важность проблемы мотивов и значимость бессознательного в мышлении. Творческая активность исследовалась преимущественно на отдельно взятых примерах выдающихся творцов. Данная методология подверглась критике, т. к. для нарождающейся научной психологии ценность представляли контролируемые экспериментальные методы.

Концепция мышления французской психологической школы

В исследованиях **французской школы социальной психологии** тот или иной социальный институт, даже культура в целом рассматривалась как результат предшествовавших актов мышления, обретающих с течением времени коллективный характер (М. Мосс, П. Жане). При этом исследование логического (результата мышления) отходило на второй план по сравнению с изучением психологического (*процесса* мышления). П. Жане отводил логическому весьма незначительную роль, а мышление предлагал понимать как интериоризированный диалог. Под интериоризацией понимался переход от внешней деятельности во внутреннюю через общение.

В 40-х годах XX столетия это направление приобрело более отчетливые материалистические черты в «исторической школе» И. Меерсона и его последователей, поскольку здесь в качестве основы для анализа мышления выступают результаты труда и творчества. М. С. Роговин, отдавая должное представителям этого направления, отмечает, что они сделали важный шаг на пути создания психологии деятельности и действия, перейдя от анализа результата мышления в абстрактно-логической форме к анализу реального его продукта [30, С. 219].

Впервые выдвинутая выдающимися французскими психологами, особенно П. Жане, концепция психических процессов как результата интериоризации внешнего, предметного действия нашла глубокую разработку в отечественной психологии, в частности в трудах А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, В. П. Зинченко. Именно с их теоретической позиции экспериментальная психология современности получает возможность трактовать отдельные позна-

вательные процессы (ощущения, восприятия, память) как интериоризацию не всего действия, а его *отдельных* компонентов, а мысль – как интериоризацию всего действия в его целостности, в единстве *всех* его компонентов.

Бихевиористическая концепция мышления

Каким образом профессионал строит именно профессиональное поведение в конкретной ситуации и как он её анализирует? Почему разные специалисты в одних и тех же ситуациях ведут себя по-разному? Ответ на эти вопросы можно найти в работах представителей **бихевиористического подхода**. Термин «бихевиоризм» был введен Д. Уотсоном в 1913 году. Следуя важному теоретическому положению бихевиоризма о единице мышления – *инсайт* (Р. Вудвортс, Б. Ф. Скиннер, Е. Л. Торндайк, Р. М. Йеркс, Дж. Келли, А. Бандура), можно отметить несколько перспективных направлений в исследовании профессионального мышления. Бихевиористы рассматривали инсайт в несколько ином ключе. Они, в отличие от гештальтистов – родоначальников в этой области исследования, отстаивают мысль о непрерывном влиянии на человека его социального окружения. Их теории объясняют, как может модифицироваться поведение человека в зависимости от тех последствий, которые оно вызывает в определенной ситуации.

Мышление, в узком значении слова, если включить в него обучение, есть процесс, протекающий по методу проб и ошибок, вполне аналогично ручной деятельности. Бихевиористы рассматривали инсайт в несколько ином ключе: они отстаивали мысль о непрерывности влияния на человека его социального окружения. Их теории объясняют, как может модифицироваться поведение человека в зависимости от тех последствий, которые оно вызывает в определенной ситуации.

По мнению основоположников бихевиоризма, социальное окружение, социальные роли людей, а также большинство форм социального, в том числе и профессионального, поведения, составляют основу адаптации к окружению. Эти теории объясняют, как может модифицироваться поведение человека в зависимости от тех последствий, которые оно вызывает в определенных ситуациях. В сложном поведении присутствует целая система связей между воздействиями и реакциями. Закономерности мышления Д. Уотсон сводит к закономерностям образования навыка. Мышление не рассматривается как психический процесс: происходит сведение сущности решения задач к набору реакций.

В рамках концепции бихевиоризма Д. Уотсоном была предложена «периферическая теория», согласно которой мышление идентично субвокальному (неслышному) проговариванию звуков громкой речи, а сами эти звуки являются условным сигналом обозначаемых ими объектов. Говоря уотсоновским языком, мышление – это «навык гортани», и его органом служит не мозг, а гортань. «Периферическая теория» мышления Д. Уотсона породила большое количество экспериментальных исследований. Д. Уотсон отождествляет мышление с поведением и фактически лишает его познавательного значения. Он говорит о мышлении как о внутреннем поведении, в отличие от внешнего, которое непосредственно можно наблюдать. Подчеркивая сходство мышления и поведения, он рассматривает мышление как совокупность реакций, вызываемых окружающей средой.

Особый интерес представляют взгляды на процесс мышления последователя оперантного бихевиоризма – Б. Скиннера, который считал, что репертуар профессионального взаимодействия специалиста в значительной мере предопределен предшествующим развитием конкретной ситуации. Реакции профессионала не совсем случайны, так как структура его опыта аккумулируется в его сознании и мышлении. Но модель Б. Скиннера не позволяет понять личность в целом и те константы, которые характеризуют личность данного индивида.

Также Б. Скиннер размышлял о факторах подкрепления, которые можно было бы использовать для улучшения преподавания школьных предметов, и спроектировал серию обучающих машин. Стремление понять природу интеллекта через процесс формирования навыков (когнитивных) характерно для современных исследований социально-бихевиористической ориентации. Так возникло программированное обучение (1953 г.), которое вводило принцип членения процесса решения учебной задачи на отдельные операции, каждая из которых контролируется подкреплением, служащим сигналом обратной связи. Вместе с тем скиннеровская «технология обучения» вносила в теорию профессионального обучения и практику присущую всему бихевиоризму идею об идентичности научения.

Б. Ф. Скиннер вводит новый термин «оперантное поведение» – это поведение, определяемое событиями, которые следуют за реакцией (последствиями поведения). В отличие от Д. Б. Уотсона, он обращается к идее самодетерминации и самоподкрепления, полагая, что поведение не только влияет на окружение, но также порождает стимулы, которые действуют обратно на организм.

Согласно теории Б. Скиннера, ситуация как простая «совокупность случайностей» «вписывается» в более широкую систему отношений и интерпретируется личностью в связи с этой системой. Репертуар профессионального взаимодействия специалиста в значительной мере предопределен предшествующим развитием производственной системы. Реакции профессионала не совсем случайны, т. к. всякая новая ситуация – это момент его собственной жизнедеятельности, воспринимаемой им в свете его профессионального опыта, аккумулированного в его сознании и мышлении. Идея рассмотрения поведения человека в зависимости от тех последствий, которые оно вызывает в определенных ситуациях, существенным образом обогащает теорию ситуационного анализа.

Наиболее характерной особенностью метода Б. Скиннера является тенденция сосредоточения действий на одном стимуле, так называемое «целевое поведение», и на сопутствующих ему условиях среды, т. е. факторах, подкрепляющих это поведение и поддерживающих его. Терапевтическое вмешательство заключается в манипуляции подкреплениями таким образом, чтобы патологическое поведение угасало и постепенно замещалось более адаптивными реакциями. Подкрепления используются тогда, когда появляются желаемые реакции; нежелательные реакции остаются без подкрепления.

Под адаптивным поведением Б. Ф. Скиннер понимает поведение, позволяющее лучше приспособиться к окружающим условиям; поведение, которое проявляется в последовательном подкреплении спонтанно появляющихся адаптивных реакций. Изменение адаптивного поведения он связывает с методом целенаправленного подкрепления спонтанно проявляющихся внешних реакций, названных им «оперантным научением» – это «форма научения, в которой правильная реакция или изменение поведения подкрепляется и становится более вероятной» [41, С. 369].

Э. Торндайк, В. Килпатрик выдвинули теорию, согласно которой процесс обучения должен представлять собой цепь самостоятельных исследований и «открытий» обучаемыми новых фактов и явлений, относящихся к содержанию учебных предметов. В рамках данного подхода целью является обучение детей самостоятельным умениям мыслить и решать проблемы, в том числе и конфликтные. Задача учителя состоит в том, чтобы трудность процесса мышления соразмерить со способностями ученика. Бихевиористски ориентированные исследователи (Н. J. Eysenck, W. Arnold, R. Meili, 1975) утверждают, что о конфликте можно говорить только тогда, когда имеются альтернативные возможности реагирования. Задача учителя состоит в том, чтобы трудность процесса мышления соразмерить со способностями ученика.

Стремление понять природу интеллекта через процессы формирования когнитивных навыков характерно для современных исследований социально-бихевиористической ориентации (К. Fiscner, R. Feuerstein). Э. Торндайк, В. Килпатрик выдвинули теорию, согласно

которой процесс обучения должен представлять собой цепь самостоятельных исследований и «открытий» обучаемыми новых фактов и явлений, относящихся к содержанию учебных предметов. По мнению R. Feuerstein, интеллект – это динамический процесс взаимодействия человека с миром, поэтому критерием развития интеллекта является мобильность (гибкость, пластичность) индивидуального поведения. Источником мобильности выступает так называемый «опосредованный опыт обучения» [47]. Бихевиористы внедрили принцип реактивности, который означает, что анализ должен вестись изнутри. Томмен включил понятие «цель» как конструкцию, которая не существует онтологически.

Необихевиористы (К. Халл – гипотетико-дедуктивный бихевиоризм; Э. Толмен – когнитивный бихевиоризм) ввели термин «зависимая» переменная. Процесс мышления рассматривается как процесс выбора решения или как результат поведения по принципу стимул – реакция. Тем самым неявно предполагается или отсутствие сложных форм мышления в различных профессиях, или преобладание в них простейших, наглядно-действенных компонентов мышления.

Другие необихевиористы (Н. Миллер, Д. Доллард) наполняют разным содержанием когнитивную переменную, находящуюся, по их мнению, между стимулом и реакцией, которую они назвали драйвом (медиатором). Драйв определяет силу внутри организма (но не потребность), которая, достигая оптимума, активизирует поведение в направлении подкрепления и, следовательно, редукции драйва, иначе говоря, это импульс к действию [1, С. 52]. В качестве медиатора А. Бандура рассматривает когнитивные процессы, к которым относит цели человека, его намерения и самовосприятие. Если же критически подойти к концепции Б. Скиннера, то можно выделить следующее: она не позволяет понять личность в целом и те константы, которые её характеризуют. Неслучайно поэтому А. Бандура, в отличие от Б. Ф. Скиннера, трактовавшего научение как приобретение прямого опыта, делает акцент на ведущей роли когнитивных компонентов в процессе научения.

А. Бандура первым из необихевиористов предложил объяснительный механизм когнитивных изменений человека в процессе научения. В центре социально-когнитивной теории лежит положение о том, что новые формы поведения можно приобрести в отсутствие внешнего подкрепления. А. Бандура устанавливает, что «... все феномены научения, приобретаемые в результате прямого опыта, могут формироваться косвенно, путем наблюдения за поведением других людей» [44, С. 37]. Его социально-когнитивная теория позволяет организовать психологическое воздействие таким образом, что каждый участник в процессе тренинга имеет возможность реализовать в специально спроектированных ситуациях свои символические реакции и наблюдать за тем, как другие участники реализуют свои намерения.

Говоря о вкладе бихевиоризма в понимание рассматриваемых нами феноменов, важно выделить особую роль инсайта в процессе решения профессиональной проблемной ситуации. Однако до сих пор отсутствуют исчерпывающие психологические описания динамики, механизмов, закономерностей возникновения и реализации инсайта в условиях профессиональной деятельности. Анализируя диалектику идей в области профессионального мышления, важно отметить вклад К. Лешли, углубившего понимание *трансцендирования* (Selftranscendence). Содержание сознания, мышления выходит за пределы физической реальности, когда, например, происходит соотнесение с прошлым опытом. Мышление трансцендирует за пределы содержания познаваемых образов.

По своей широте проблема трансцендирования имеет много аспектов. На один из них, принципиально существенный, обращает внимание С. Л. Рубинштейн, анализируя идею переноса как достижение бихевиористов, работающих в области профессиональной психологии: «Человек, научившийся кое-что делать, иногда в результате сам становится другим» [31, С. 39]. Проблема переноса, по мнению С. Л. Рубинштейна, упирается в вопрос о том, что выработка навыка должна быть компонентом рационально поставленного обучения. «Поэтому действие,

которое закрепляется в навыке, должно строиться на осознании метода действия, на понимании принципа операции, на уяснении места, которое закрепляемые в виде навыков операции занимают в сознательно осмысленной деятельности человека» [31, С. 39].

Интеракционистская концепция мышления

Теоретическое и эмпирическое исследование профессионального мышления в контексте решения конкретных ситуаций осуществлялось психологами **интеракционистской ориентации**. Интеракционисты, исследуя ситуацию как условия окружения, особое внимание уделяли выявлению активной сознательной роли субъекта в его взаимодействии с ситуациями.

Важное значение в интеракционистском направлении отводится восприятию ситуации индивидом, в частности, профессионалом, который на основе их категоризации и интерпретации создает собственные «когнитивные соответствия» профессиональным ситуациям, в том числе и конфликтным. Когнитивные соответствия содержат как индивидуальное, «личное» знание, так и общее, позволяющее людям приходить к согласию относительно содержания профессиональной ситуации. Категоризация и интерпретация таких ситуаций является основой их «определения» учителем, а «определение» профессиональной ситуации, в свою очередь, детерминирует конкретные действия и переживания специалиста, соответствующие этой ситуации. Таким образом, профессионал не просто реагирует на ту или иную профессиональную ситуацию, но «определяет» её, одновременно «определяя» себя в этой ситуации, и тем самым он фактически сам создает, «конструирует» тот социальный и профессиональный мир, в котором живет и работает.

Исходя из понимания ситуации как части действительности, непосредственно влияющей на текущее поведение, интеракционисты выделяют три уровня анализа среды: ситуационный, микросредовый, макросредовый. С точки зрения интеракционизма поведение личности в среде рассматривается как полидетерминированный процесс, в котором принимает участие множество факторов, действие которых носит вероятностный, часто нелинейный характер. По мнению Д. Магнуссона, перцептивно-когнитивно-эмоциональная оценка человеком самого себя и своих реакций включается в непрерывный поток стимулов и событий целостной ситуации. При этом восприятие и когнитивная оценка событий, элементов ситуаций определяется системой понятий и представлений человека о мире и о себе.

Основу интеракционистской модели составляет положение о том, что индивид функционирует и развивается в непрерывном процессе взаимодействия со своим окружением. В ходе этого взаимодействия он выступает как субъект целенаправленной активности. Идеи классического интеракционизма четко сформулированы Н. Эндлером и Д. Магнуссоном:

1. Актуальное поведение есть функция непрерывного взаимодействия (прямой и обратной связи) между индивидом и ситуацией, в которую он включен.
2. В этом процессе индивид выступает как субъект активности, преследующий свои цели.
3. На стороне индивида существенными детерминантами поведения оказываются перцептивные, когнитивные и эмоциональные факторы.
4. На стороне ситуации важным детерминирующим фактором становится психологическое значение ситуации для индивида [49].

Исследуя **интеракцию** как взаимный детерминизм, они подчеркивали активную созидательную роль субъекта в его взаимодействии с ситуациями. Когнитивные переменные рассматриваются как опосредующие между ситуацией и поведением. В такой интеракционистской модели восприятие (или конструирование) мира является независимой, а поведение – зависимой переменной. Отличительная черта интеракционизма – представление о реципрокном характере отношений между человеком и его жизненной средой. Средовые факторы влияют,

конечно, на жизнедеятельность индивида, но и индивид влияет на среду, иногда значительно изменяя её.

Интеракционизм базируется на трех метатеоретических положениях, разработанных Д. Магнуссоном:

1. Индивид существует как единый, интегрированный организм. Любые особенности его функционирования и развития подчинены целому. Предмет исследования – структура релевантных факторов, определяющая функционирование и развитие индивида, а не переменные сами по себе.

2. Индивид функционирует и развивается в непрерывном процессе взаимодействия со своим окружением. В ходе этого взаимодействия он выступает как субъект целенаправленной активности.

3. Особенности функционирования и развития индивида зависят от непрерывного взаимодействия психологических и биологических (средовых) факторов [57–59].

В интеракционистской модели мышления восприятие играет роль «промежуточной переменной», опосредующей влияние актуальных условий, как на «внутреннюю жизнь», так и на актуальное поведение. Согласно данной модели, люди отличаются кросс-ситуационными паттернами стабильного и меняющегося поведения. Межиндивидуальные различия в паттернах и объясняются особенностями ситуационной перцепции. Профессионал не только реагирует на ситуацию, но и определяет себя в этой ситуации. От правильно выбранной позиции зависит возможность конструирования развивающей ситуации.

Особое внимание интеракционизм, по мнению В. А. Барабанщикова и Л. Г. Мебель [2, С.57], уделяет психологическому развитию человека как процессу прогрессивного изменения существующих структур. В каждый момент времени поведение человека выражает закономерный результат его жизни (цели взаимодействий с окружающей средой), в котором невозможно строго определить роль средовых и диспозиционных факторов. Исключительно продуктивным представляется изучение системы «индивид-среда» в контексте жизненного пути личности. В этой связи вводится понятие «единичных значимых событий» – своего рода «поворотных пунктов» в жизни человека, меняющих направление и ход его развития как целостной системы.

В соответствии с версией интеракционизма у А. Бандуры, человек, ситуация и поведение входят в состав взаимозависимой и динамичной системы причин и следствий [46]. Переменные человека представляют собой весь прошлый опыт, который помогает индивиду эффективно справляться с требованиями современной жизни. Ситуационные переменные, с другой стороны, представляют собой условия окружения, которые ощутимо влияют на поведение человека. Последующая реакция может колебаться от мысли или эмоции до какого-то внешнего действия. Основная идея интеракционизма сводится к тому, что человек обладает способностью познания того окружения, в которое он входит, и осмысления выстраиваемого им поведения.

Представителями чикагской школы Дж. Г. Мида, Ч. Кули, Дж. Болдуина изучалось становление личности под влиянием взаимодействия с другими людьми в традициях символического интеракционизма. Ситуация общения раскрывается ими как система взаимноориентированных акций и реакций, развернутых во времени. Богатство и своеобразие заложенных в той или иной личности реакций, способов деятельности, символических содержаний зависит, по Дж. Г. Миду, от разнообразия и широты понимания систем взаимодействия, в которых она участвует. Дж. Г. Мид предложил реконструкцию философии через призму решения житейских проблем.

По утверждению Дж. Мида, самосознание представляет процесс, в основе которого лежит практическое взаимодействие индивида с другими людьми. Согласно его взглядам, индивид познает себя через других членов социальной группы, к которой он принадлежит. Объектом же для себя он может стать, приняв отношение к себе других индивидов, в рамках

той совместной общественной деятельности, в которую они включены. Исследователь считает, что становление человеческого «Я» как целостного психического явления есть не что иное, как происходящий «внутри» индивида социальный процесс, в рамках которого возникают «Я-сознающее» и «Я-как-объект».

В сознании человека Дж. Мид выделяет «Ме», понимая под этим обобщенную оценку индивида другими людьми, т. е. то, как выглядит в глазах других «Я-как-объект». «I» воплощает в себе импульсивную, неупорядоченную тенденцию психической жизни индивида. Совокупность «I» и «Ме» образует собственно личностное, или интегральное, «Я» («Self»). Согласно теории Дж. Мида, успешность взаимодействия определяется умением предвидеть реакцию партнера на то или иное действие индивида. Следовательно, для того чтобы быть успешным в социуме, человек должен развивать рефлексивность, т. е. способность поставить себя на место другого.

Особое место при этом отводится осмыслению ситуаций индивидом, в частности, профессионалом, который на основе их категоризации и интерпретации создает собственные «когнитивные соответствия» профессиональным ситуациям. Когнитивные соответствия содержат как индивидуальное, «личное» знание, так и общее, позволяющее людям приходить к согласию относительно содержания профессиональной ситуации. Категоризация и интерпретация профессиональных ситуаций является основой их «определения» учителем, а «определение» профессиональной ситуации, в свою очередь, детерминирует конкретные действия и переживания учителя, соответствующие этой ситуации. Таким образом, профессионал не просто реагирует на ту или иную профессиональную ситуацию, но «определяет» её, одновременно «определяя» себя в этой ситуации, и тем самым он фактически сам создает, «конструирует» тот социальный и профессиональный мир, в котором живет и работает.

Зарубежные психологи в решении вопросов образования учителей особое внимание обращают на профессиональную интеракцию. В работе Г. Саух рассматриваются виды психологической поддержки учителей в школе, описаны приемы её осуществления [47]. А анализ учебно-воспитательных ситуаций раскрывается как один из важных моментов профессионального общения. А. Garliche описывает работу «групп самопознания школьников» с учителем – специалистом по психоанализу во главе. Тематика занятий таких групп состоит из обсуждения своих насущных проблем, познания и понимания себя и других, решения конфликтных профессиональных ситуаций [52]. I. Lund на основании проведенного исследования содержания конфликтов в коллективе школьников раскрывает возможности достижения воспитательного эффекта [56]. Проблемы взаимоотношений директора школы со штатом учителей рассматривает F. Hadriga [55]. E. Günther на основании исследования межличностного взаимодействия определяет стиль отношений в школьном коллективе как между учениками, так и учителями и учащимися [54]. Изучая взаимоотношения между учителями и учениками, Th. Gordon выделяет типичные конфликтные ситуации и способы их разрешения. Им разработана схема анализа, позволяющая определить различные стратегии поведения учителя. Ценность данной работы представляют советы по улучшению психологического климата в школе [53]. Таким образом, интеракционистский подход расширяет представления о том, в каких ситуациях решающую роль в выстраивании поведения играют личностные характеристики, а в каких они не играют никакой роли.

С этой точки зрения представляется перспективной установка, производная от концепции интеракционизма, включающей в качестве основных следующие положения (Cronbach, 1975; Magnusson & Endler, 1977; O'Connor, 1992):

1. Индивидуальные различия в поведении постоянны в разнообразных ситуациях, при этом когнитивные переменные рассматриваются как опосредующее звено между ситуацией и поведением субъекта.

2. На основе сходства восприятия определенных ситуаций можно предсказать сходство поведения индивидуумов.

3. Перцептивно-когнитивные процессы отличаются избирательной чувствительностью к потребностям организма.

В отношении первого положения представляет интерес трансформация исследовательских установок известного психолога, профессора Колумбийского университета Уолтера Мишеля, который от строго ситуационистской позиции перешел к предположению, что личностные переменные обуславливают индивидуальные различия – обычно называемые стилями или стратегиями – на основе субъективной значимости для индивидуума внешних стимулов. В соответствии с традициями интеракционистского подхода, концентрирующегося на анализе взаимодействия индивидуальных и ситуативных факторов, У. Мишель [60–64] анализирует это взаимодействие, опираясь не на психодинамические концепты или черты, а на личностно-акцентированные (person-focused) переменные когнитивного плана, такие как:

- Характеристики компетентности (competencies), включающие интеллект, развитие Я, социальные и личностные достижения и навыки, социальную и когнитивную зрелость.

- Кодированные стратегии (encoding strategies), связанные с тем, как люди репрезентируют и символически кодируют информацию. Например, информацию: «На следующей неделе будет контрольная работа» одни студенты воспримут как возможность продемонстрировать свои способности, а другие как повод для тревоги.

- Ожидания (expectancies), проявляющиеся в трех формах: последствия от выбранного нами способа поведения; результат интерпретации стимула; оценка собственной самодостаточности (что именно я могу выполнить успешно, с чем могу справиться).

- Субъективные ценности (subjective values), связанные с нашими предпочтениями и избирательностью, симпатиями и антипатиями.

- Система саморегуляции и планирования (self-regulatory system), характеризующая способности, с помощью которых мы регулируем свое поведение в соответствии с намеченными целями и принятыми стандартами; а также наборы правил, которыми мы руководствуемся даже при отсутствии внешних ограничителей.

В целом же данный подход ориентирован на изучение особых видов профессионального поведения (например, профессиональная деформация личности специалиста и её влияние на решение профессиональной проблемы) или специфических типов коммуникаций (например, специалист – администратор, специалист – родитель, специалист – ученик). Такая позиция исследователей позволяет им сделать акцент на осмыслении особенностей (механизмов, факторов, закономерностей) конструирования развивающей социальной ситуации (например, технология создания конструктивной конфликтной профессиональной ситуации, формирующей личность ученика).

Когнитивная психология мышления

В когнитивном подходе (Д. Норман, П. Линдсей, Р. С. Лазарус, Дж. Келли, Дж. Роттер, У. Найссер), главным и непосредственным предшественником которого был К. Л. Халл, начиная с конца пятидесятих годов, представлены теоретические взгляды на понимание взаимодействия человека с окружающей средой. Первоначально в качестве основной задачи в когнитивной психологии выступало изучение преобразования информации, происходящее с момента поступления сигнала до получения ответа. На этапе 50-х – конца 60-х годов, когда более или менее четко проявились контуры когнитивной психологии, она рассматривалась как, в известной мере, единое теоретическое направление, определяемое, по мнению У. Найсера, той информацией, которую несет с собой стимул, и тем, какие превращения эта информация в дальнейшем претерпевает.

Быстрое развитие когнитивной психологии позволяет сегодня отвечать на вопрос: почему люди различно воспринимают одни и те же ситуации, почему они, обладая примерно равным набором стратегий, выбирают неодинаковые способы разрешения конфликтов. Психологи стали рассматривать ситуации с точки зрения самого субъекта, его «внутренней реальности». Одним из самых впечатляющих завоеваний «когнитивной революции», по мнению Л. Хьелла и Д. Зиглера, – стало широкое распространение этого подхода в последнее десятилетие. Они утверждают, что фактически не осталось ни одной сферы поведения человека, где исследователи не рассуждали бы о возможном когнитивном влиянии [41, С. 594].

В качестве единицы анализа мышления они выделяли «новый взгляд», «схему». «Мышление, – по мнению Р. Л. Солсо, – это процесс, с помощью которого формируется новая мысленная репрезентация; это происходит путем преобразования информации, достигаемого в сложном взаимодействии мысленных атрибутов суждения, абстрагирования, рассуждения, воображения и решения задач. Мышление характеризуется скорее всеобъемлемостью, чем исключительностью» [33, С. 423].

Приверженцы когнитивного подхода предлагают рассматривать изменение поведения как следствие изменения когниций (убеждений). Когнитивизм утверждает, что индивиды не просто машины, механически реагирующие на внутренние факторы или внешние события. В стремлении понять, каким образом человек расшифровывает информацию, принимает решения или решает насущные задачи, Биери вводит понятие «когнитивная сложность» как способность конструировать социальное поведение на основе многочисленных параметров. Он отмечает, что испытуемые с большей степенью когнитивной сложности обладают более дифференцированной системой измерений для восприятия поведения других людей по сравнению с испытуемыми с меньшей степенью когнитивной сложности.

«Промежуточные переменные» К. Л. Халла имеют прямое отношение к пониманию им не только проблемы мышления в целом, но и особенно соотношения формализованных и неформализованных его компонентов. Наряду с тем, что он провозглашал «чистый стимульный акт» для объяснения таких когнитивных процессов, как экспектации, антиципации, постановка целей, этот ученый выдвигал гипотезу цепной реакции, причем под звеньями этой цепи имелись в виду элементы внутренней речи – вербальные ассоциации. Ещё позднее К. Л. Халл идентифицировал эту цепь вербальных ассоциаций с самим процессом познания.

Экспериментальные данные показывают, что человек, оказавшись в условиях проблемной ситуации, выстраивает субъективный образ этой ситуации ещё до того, как приступает к поиску решения. То, как представлена действительность, ситуация в индивидуальном сознании, предопределяет характер последующей интеллектуальной деятельности.

Решение проблемы ситуационной детерминации поведения связано с исследованием состояния когнитивной ограниченности концентрации мышления на определенном числе факторов. Такое субъективное состояние сопровождается ухудшением адаптационных возможностей. Действие, считают Weill-Fassina A., Rabardel P., Dubois D., состоит, с одной стороны, из репрезентации ситуации, определения в ней признаков, свойств, вариантов или соответствующей информации, чтобы поставить задачу и реализовать её решение, с другой стороны, из реализации действий, которые позволят произвести изменение ситуации [65, С. 20]. Репрезентации строятся и развиваются в зависимости от взаимодействия между действиями субъекта и возможностями, предложенными окружением. Это процесс качественный и протяженный. Для построения репрезентаций необходимо выявление характерных инвариантов классов ситуаций, выбор и разработка точных синтетических указаний, позволяющих идентифицировать ситуации соответствующим образом [65, С. 21].

Как пишет один из пионеров когнитивной психологии Дж. Брунер, на характер гипотез и их силу влияет история развития и основные склонности личности [5, С. 99]. Это означает,

что приобретаемый социальный опыт и индивидуальные особенности его усвоения во многом определяют сущность формируемой личности.

Придается большое значение предвосхищению решения проблемы и положительно рассматриваются возможности развития этого качества у школьников в обучении. Даже порой не совсем точная догадка ученика об идее решения задачи приносит больше пользы, чем молчание, вызванное боязнью ответить неправильно. «Не лучше ли для учащихся строить догадки, чем лишаться дара речи, когда они не могут немедленно дать правильный ответ?» [5, С. 60].

Характер реакций профессионала на возникающие конкретные ситуации определяется его когнитивной интерпретацией. А, следовательно, для понимания того, почему одни профессионалы успешны в своих действиях в ходе разрешения конфликтных ситуаций, а другие – нет, нам важно знать не только то, что специалист воспроизводит в своем сознании в процессе разрешения ситуации, что он видит, но и то, как он осмысливает происходящее.

Обеспечение психологической поддержки решений, вырабатываемых и принимаемых профессионалом, рассматривается в терминах когнитивной психологии. Такая поддержка описывается как процедура постепенного приближения к требуемому результату на основе операций по изучению реальной ситуации, оценке полученной информации, коррекции образа ситуации и т. д. до тех пор, пока не будет получен требуемый результат. Роль психолога в этой связи сводится к постепенному и непрерывному изучению состояния дел, выявлению предпосылок слабоструктурированных проблем, их формулированию и решению учителем.

Как мы видим, когнитивный подход характеризуется выделением особенностей распознавания, анализа и решения ситуации. При этом возможно выделение, как отдельных компонентов ситуации, так и их взаимосвязи в процессе решения конкретной профессионалической ситуации. Таких исследователей, как Дьюи Д., Солсо Р. Л., Weill-Fassina A., Rabardel P., Dubois D., интересует, актуализация каких процессов мышления детерминирует сцепление отдельных актов мышления в стратегии и тактики. В результате проведенных ими исследований было сформулировано понимание мышления как преобразования, переработки информации.

Учение школьников должно быть организовано вокруг задач и проблем, воздействующих на природную любознательность и развивающих исследовательскую активность ребенка, ибо, пишет Дж. Дьюи, «прирожденное и неиспорченное состояние детства, отличающееся горячей любознательностью, богатым воображением и любовью к опытным исследованиям, находится близко, очень близко к состоянию научного мышления» [15].

Программируя результат деятельности, свои действия, человек задумывается о способах и средствах выполнения, о ресурсах и источниках энергии. Дж. Роттер настаивает на том, что люди локализуют источники активности либо «вовне», либо «внутри» себя. Он ввел понятие «локуса контроля». Эта одна из интегральных характеристик самосознания человека, которая связывает чувство ответственности, готовность к активности и переживание собственного «Я». В представлении и переживании «Я» отражаются знания человека о своих желаниях, жизненных целях, путях самореализации. Если человек связывает происходящие с ним события с уровнем своей компетенции, способностей, целеустремленности, личностными качествами и видит источник активности в себе, его контроль над ситуацией определяется как внутренний, интернальный. Если человек объясняет происходящие с ним события и результаты дел как влияние судьбы, везения-невезения, случайности, обстоятельств и намерений других людей, ему свойственен внешний, экстернальный тип контроля над действиями в ситуациях, в том числе и с конфликтным содержанием.

Следуя концепции Дж. Роттера, когда человек результаты своих действий связывает с собственными усилиями («что я сам буду делать»), тогда надежды его с большей силой осуществляются, размах его действий шире и успех более вероятен. В последующих ситуациях действия такого человека будут более зрелыми, особенно после неудачного опыта, который

переживается как свой собственный, а не опыт других людей. Опыт от неудач у интерналов более информативен, чем у экстерналов. Последние не ожидают от себя ничего и усилий не прикладывают: это не создает «новизны». Накопления информации о ситуации у них не происходит. Таким образом, успех больше тогда, когда к «образу результата» добавляются внутренние усилия, и меньше, когда «образ-результат» строится через внешний источник.

В русле когнитивного подхода разработана теория «когнитивного диссонанса» Л. Фестингера, согласно которой в результате рассогласования имеющегося у человека опыта с восприятием актуальной ситуации появляются определенная мотивация, стимулирующая и направляющая деятельность человека. «Нередко случается, что поведение людей противоречит их собственным убеждениям или их публичные заявления не имеют ничего общего с истинными воззрениями. Это сопровождается в психологическом плане возникновением диссонанса, а вслед за ним – разнообразных проявлений стремления к его уменьшению» [36, С. 119].

По мнению Л. Фестингера, одним из наиболее эффективных путей устранения диссонанса между мнением индивида и группы является принятие набора когнитивных элементов, соответствующих точке зрения группы. В противном случае с точки зрения когнитивной психологии возникает конфликт, в котором сталкиваются идеи, желания, цели, ценности, т. е. феномены сознания.

Основным условием возникновения намерения согласовать своё мнение с мнением группы, с точки зрения Л. Фестингера, является желание принадлежать к данной группе, т. е. её значимость для индивида: «диссонанс между собственным мнением и знанием о существовании противоположной точки зрения будет больше, если высказывающий это мнение человек или группа признаны авторитетными» [36, С. 226]. С увеличением диссонанса возрастает и стремление его уменьшить.

Специально спроектированная ситуация создает такие условия, когда под воздействием малозаметных ситуативных факторов испытуемый вынужден изменить свое поведение. В таком случае, не замечая тех ситуативных факторов, которые привели его к изменению поведения, он будет приписывать причины изменения своего поведения самому себе. В результате у испытуемого возникает представление, что эту форму поведения он выбрал добровольно, следствием чего является закрепление адаптивного поведения.

Дж. Тернер, основываясь на работах Л. Фестингера, разработал теорию социального сравнения, основным содержанием которой было исследование процесса категоризации. Дж. Тернер рассматривал проблему реципрокной зависимости как проявление разных форм категоризации. Так, опираясь на данную идею можно ситуативность/надситуативность профессионального мышления рассматривать расположенными на противоположных осях, а иногда и антагонистических полюсах. Причем движение идет от ситуативного полюса к надситуативному и наоборот. Специфика движения определяется не только ситуационным контекстом, в котором оказывается профессионал, но и его личностной и профессиональной позицией. Дж. Гилфорд выделил два типа мышления: конвергентное и дивергентное. В рамках своей концепции он считал операцию дивергенции наряду с операциями преобразования и импlications, основой креативности как общей творческой способности.

Представители когнитивных теорий рассматривают интеллект как процесс переработки информации. Типичной когнитивной моделью интеллекта является модель Р. Стернберга, который выделяет три компонента, обеспечивающих переработку информации: метакомпоненты – процессы управления (признание проблемы, осознание проблемы, выбор стратегии и др.); исполнительные компоненты (индуктивное мышление, кодирование, выявление отношений, сравнение, обоснование, ответ); третий компонент – приобретение знаний (избирательное кодирование, комбинирование, сравнение). Его исследование направлено на стратегию реше-

ния задач, а собственно интеллект теряется в изучении компонентов и стратегиях, самом процессе решения задачи.

Согласно концепции Р. Стернберга, интеллектуальное поведение по отношению к внешнему миру может выражаться в адаптации, выборе типа внешней среды или ее преобразовании. Р. Дж. Стернберг и Р. К. Вагнер (1986) отмечают, что задания, направленные на изучение «академического» интеллекта формируются другими, с самого начала содержат всю необходимую информацию для решения, изолированы от повседневного опыта, имеют четкую формулировку, единственный правильный ответ и только один метод правильного решения. Такого рода задачи они объединяют под общим названием «формальных». Сюда же можно добавить замечание Дж. Сисайт и Дж. Лайкер (1986) об их ограниченном контекстном диапазоне, где элементы задачи рассматриваются формально, в то время как в реальной жизни люди и вещи обладают массой собственных характеристик, так что формально верное решение в реальной ситуации может оказаться неадекватным.

Попытка систематизировать различные когнитивные теории и экспериментальные данные на основе понятия ментальной репрезентации предпринята Ж. Ф. Ришаром [29]. Он развивает продуктивный подход, позволяющий отойти от схемы «стимул – промежуточная переменная – реакция» и объединить в единую модель этапы перцептивного входа, планирования, исполнительного действия и оценки результата.

Согласно концепции Дж. Келли, любое событие открыто для многократной интерпретации. Человек воспринимает и осмысливает мир с помощью конструкторов: «умный», «мужской»... Без конструкторов мир будет восприниматься диффузно. Дж. Келли был одним из первых персонологов, кто придал особое значение когнитивным процессам как основной черте функционирования человека. Он считал, что человек не пассивный организм, реагирующий на внешние раздражители. С его точки зрения, люди ведут себя так же, как ученые, делающие вывод на основе прошлого опыта, и строят предположения о будущем. Все люди, по мнению Дж. Келли, – ученые в том смысле, что они формулируют гипотезы и следят за тем, подтверждаются они или нет, вовлекая в эту деятельность те же психические процессы, что и ученый в ходе научного поиска.

Дж. Келли предполагал, что человек не контролируется настоящими событиями (как предполагал Скиннер), или прошлыми (как предполагал Фрейд), а скорее контролирует события в зависимости от поставленных вопросов и найденных ответов. Основная идея когнитивной теории соответствия Дж. Келли состоит в том, что когнитивная структура человека не может быть несбалансированной, дисгармоничной, если же дисбаланс появляется немедленно, возникает тенденция вновь восстановить внутреннее соответствие когнитивной системы. Поведение человека рассматривается не с точки зрения автоматического реагирования на изменения внутренней и внешней среды, а ставится в прямую зависимость от знаний человека о среде.

Когнитивистский подход может быть охарактеризован как стремление объяснить социальное поведение при помощи описания преимущественно познавательных процессов, характерных для человека. Главный акцент в исследованиях Г. Тэшфел делается на процесс познания. Общая линия связи между этим процессом и социальным поведением прослеживается следующим образом: впечатления индивида о мире организуются в некоторые связанные интерпретации, в результате возникновения чего образуются различные идеи, верования, ожидания, аттитюды, которые и выступают регуляторами социального поведения. Таким образом, это поведение целиком находится в контексте некоторых организованных систем образов, понятий. При объединении этих образований в связанную структурированную систему человеку неизбежно приходится принимать некоторое решение, первым шагом на пути к которому является отнесение воспринимаемого предмета к какому-либо классу явлений, то есть отнесение его с определенной категорией. Процесс категоризации предполагает избирательное

отношение к той или другой категории, что требует, в свою очередь, с особой тщательностью определить значение воспринимаемого предмета. Поэтому главными проблемами социальной психологии когнитивисткой ориентации становятся проблемы перцепции, аттракции, формирования и изменения аттитюдов.

Д. Хейес рассматривает структуру когнитивных процессов, связанных с разрешением проблемных ситуаций: 1. Обнаружение (нахождение) проблемы. 2. Генерализация идей для решения проблемной ситуации. 3. Планирование хода решения. 4. Подготовка к решению проблемной ситуации.

В. Н. Дружинин в рамках когнитивной парадигмы, объясняющей психические процессы в терминах процесса переработки информации, выделяет три основных блока этого процесса: блок приёма, переработки и применения информации, соответственно трем процессам выделяются три общие способности – интеллект, обучаемость, креативность. Каждая из общих способностей проявляется в более частных способностях, является свойством сложной функциональной системы и является в той или иной степени генетически обусловленной.

Рассматривая вопрос соотношения креативности и интеллекта, В. Н. Дружинин сделал вывод: креативность и интеллект являются ортогональными факторами, то есть независимы друг от друга. Креативность и общий интеллект являются способностями, каждая из которых определяет процесс решения мыслительной задачи, однако они играют разную роль на различных этапах этого процесса.

Заслугой данного подхода является установление взаимосвязи мышления и предыдущих уровней. В целом когнитивный подход объединяет разнообразные попытки что-либо измерить, например, перцептивные факторы или типы реакций на разные профессиональные ситуации. Описанный подход позволяет учесть всю сложность взаимодействий между человеком и возникающими ситуациями. Однако ничего не говорит о том, почему один человек склонен видеть причины своего поведения в себе самом, а другие – в других. К сожалению, разнообразные концептуальные наработки когнитивистам не удалось соединить в единую теорию.

Мышление в контексте метакогнитивного подхода

В рамках метакогнитивного подхода сформировалось понятие о классе регулятивных метапроцессов как особой подструктуры системы переработки информации, послужившее основой для создания современной когнитивной парадигмы исследований интеллектуальных способностей.

Метакогнитивизм датируется от опубликования первой работы Дж. Флейвелла о метапамяти (1971). После выхода данной работы стали проводиться экспериментальные исследования метамнестических процессов, результаты которых вывели исследователей на проблему метамышления и сознательной регуляции познавательных процессов в целом.

Метамышление рассматривается представителями данного подхода (Capeling, Keller, Flavell) как процесс регуляции мышления. А. Браун и Г. Уэллмен, исследуя метамышление, выделяют в качестве основных его функций контроль над процессами мышления, их планирование, регуляцию и согласование. Эти процессы появляются и функционируют в сознательной деятельности в зависимости от трудности задачи и специфики мотивации индивида за её решение. В своих более поздних работах Уэллмен разделяет четыре группы явлений, подпадающих под определение «метамышление»:

А. Постоянные знания человека о мыслительных задачах, процессах, стратегиях и др., которые Дж. Флейвелл называет метакогнитивными знаниями, а Г. Уэллман – теорией человека о душе.

Б. Знания о состоянии, содержаниях, пределах собственного мышления в определенный момент времени, который Флейвелл называет метакогнитивным опытом, а Г. Уэллмен – когнитивным слежением.

В. Регуляцию и контроль над процессами и стратегиями мышления.

Г. Сознательные эмоции, сопровождающие процесс познания (Дж. Флейвелл относит эти процессы к метакогнитивному опыту).

Дж. Флейвелл обозначает те ситуации в процессе выполнения деятельности, которые запускают участие в ней мета-познавательных процессов:

- Когда познавательная ситуация нова.
- Когда внимание акцентируется на том, как решающий мыслит.
- Когда решающий обнаруживает существенные несогласования в деятельности.
- Когда на решение задачи дано много времени.

А. Браун указывает, что при исследовании метамышления следует применять метод словесных самоотчетов испытуемых о том, что им известно о собственном мышлении, например, какие операции мышления и с какой целью они будут использовать при решении экспериментальных задач. Указывая на включенность процессов метамышления в деятельность, Браун отмечает, что их появление и исчезновение в деятельности зависит от факторов трудности задачи и мотивации испытуемого на её решение.

В плане регулятивных функций метамышление исследовал М. Лефевр-Пинар. Автор выделяет такие регулятивные функции метамышления, как активный контроль за процессами мышления, их планирование, регуляцию и согласование.

W. Shneider и M. Pressley разделяют метакогнитивное знание и метакогнитивную регуляцию. Под метакогнитивным знанием понимается знание человека о собственном познании, которое включает в себя осознанные познавательные стратегии, их возможности и ограничения, возможные сочетания в процессе решения задач, а также представления о собственных интеллектуальных возможностях, о том, какие задачи являются более или менее трудными для индивида. Метакогнитивная регуляция предполагает мониторинг и контроль над познавательными процессами в ходе разрешения проблемных ситуаций.

Многие зарубежные авторы подчеркивают возможность целенаправленного формирования метакогнитивных способностей. В частности, В. Сампоне полагает, что при любом типе обучения необходимо формировать у обучающихся метакогнитивные стратегии, позволяющие структурировать и впоследствии обогащать когнитивный опыт. В качестве основных шагов обучения исследователь предлагает 1) экспликацию стратегии, 2) выяснение условий, в которых она является наиболее эффективной, 3) тренировка способов и вариантов реализации данной стратегии в различных познавательных и проблемных ситуациях.

При обозначаемой большинством авторов значимости формирования метакогнитивных стратегий, в зарубежной литературе, так же как и в отечественной, практически отсутствует описание и анализ самих стратегий. Одна из немногочисленных работ в этой области принадлежит Х. Лин. Автор подробно анализирует стратегию, названную им «картографирование концепта», указывая на широкие возможности её применения при решении целого ряда мыслительных задач. Тем не менее суть стратегии сводится к созданию ментального образа проблемной ситуации или объекта и расположению его в поле «мысленного взора», феномен которого был описан С. Косслиным в 80-е годы [20].

Мышление как предмет исследования в рамках системного подхода

Одним из основных гносеологических требований системной методологии является последовательное движение в познании объекта исследования от раскрытия его качественной

определенности и специфичности к этапам структурного, функционального и генетического изучения.

Системный подход – это современный способ научного мышления, который обусловлен целостностью психики и проявляется как поиск регуляторных начал в поведении. Многомерность мышления требует системности в его понимании, поэтому основой для справедливой критики в адрес многих исследований в области мышления служило недостаточное внимание *системному* анализу и психологической поддержке процесса профессионализации мышления, в том числе и профессионала. Если же предмет психологии профессионального мышления учителя позволяет рассматривать через призму проблемы данной личности профессионала в целом, то именно в этом случае научные идеи приобретают концептуальную и практическую силу. Корни недостаточной исследованности профессионального мышления находятся, прежде всего, на методологическом уровне.

Методологическим направлением учёта личностной обусловленности мышления является исследование мыслительной деятельности личности профессионала. Рассматривая такую деятельность как целостную *систему*, следует обратить внимание не только на интеллектуальные компоненты, но и на личностные. Исходным в этом случае является представление о включенности в структуру мышления его личностного аспекта, задающего целостность мыслительного процесса и производного от тех позиций «Я», которые занимает субъект по отношению к мыслительному содержанию и совершаемому в нем поисковому движению.

Мышление при этом рассматривается как образование многоуровневой иерархии отдельных компонентов, функционирующих посредством их взаимодействия (И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин, 1973; В. А. Ганзен, 1984). Мыслительная деятельность как система аккумулирует в себе сложную взаимосвязь функциональных и операционных механизмов, направляемых потребностно-мотивационным планом (Б. Г. Ананьев, 1977).

В русле системного подхода детерминация представляет собой сложную систему отношений факторов, предпосылок и условий различного типа (внутренние и внешние факторы; общие и специальные предпосылки; опосредующие звенья), то есть сама имеет системный характер (Б. Ф. Ломов, 1991). Психическое развитие характеризуется движением оснований, сменностью детерминант, возникновением, формированием и преобразованием новых свойств и качеств. Системный подход предполагает многообразие источников и движущих сил психического развития человека, которое всегда связано с системой противоречий (между разными свойствами, уровнями, основаниями, факторами и т. д.) и предполагает различные пути их разрешения.

Именно поэтому в контексте нашей работы заслуживает особого внимания системный подход (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин, В. А. Ганзен, Б. Ф. Ломов, В. Д. Шадриков, А. В. Карпов), поскольку он ориентирован на комплексное изучение объекта как целостной системы или её компонентов во всех ведущих связях. Понятие «система» предполагает, с одной стороны, рассмотрение объекта как «целого», изучение его внешних параметров. С другой стороны, некоторую «совокупность» элементов, связи между которыми образуют «структуру». Исходя из того, что система – *упорядоченное* множество элементов с отношениями и связями между ними, образующих определенную целостность, в процессе системного рассмотрения мы воспринимаем объект не как сумму частей, а как нечто целостное, изучаем взаимоотношения компонентов, стремимся найти способ их упорядочения. Это справедливо, ибо профессиональная деятельность есть не последовательность ситуаций, а система ситуаций.

Системный подход предполагает системный анализ профессиональных явлений, в котором вслед за В. А. Ганзеном можно выделить четыре аспекта: морфологический (из каких элементов состоит); структурный (какие связи и отношения между элементами); функциональный (задачи, место каждого элемента, их иерархия); генетический (происхождение, перспектива развития) [8]. Используя системный подход, В. А. Ганзен анализирует мыслительные операции

на однородность (рядоположность) и приходит к выводу: операции анализа – синтез (разделение – соединение) более общие по отношению к другим парам операций: дифференцированность – интегрирование; обобщение – обособление; абстрагирование – конкретизация; квантование (разрывание) – деквантование (склеивание) (преобразование непрерывной информации в дискретную, и – наоборот). Применение операций позволяет получать новые операнды и операции, расширять их состав и тем самым увеличивать возможности описания объективной действительности. По мнению автора, расширение множеств операций и операндов увеличивает возможность выхода за пределы первоначально данного. Следовательно, если реализуется системный подход как методологический принцип, то исследование ведется с позиции компонентного анализа состава системы и её подсистем, их связей и отношений в процессе функционирования и развития системы. Для целей системного подхода важно вскрыть структуру и функции системы. Анализ структуры системы необходимо осуществить в двух аспектах: а) в аспекте состояния и б) в аспекте развития.

Понимание системы как упорядоченного множества взаимосвязанных элементов и отношений между ними, создающих единое целое, позволяет выделить следующие основные составляющие системы: элементность строения; взаимодействие элементов, наличие системообразующего фактора; иерархия связей между элементами системы, целостность, единство. Таким образом, систему как целостное образование можно охарактеризовать следующими признаками: а) наличие интегративных качеств (системность), то есть таких качеств, которыми не обладает ни один из отдельно взятых элементов, образующих систему; б) наличие составных элементов, компонентов, частей, из которых образуется система; в) наличие структуры, то есть определения связей и отношений между частями и элементами; г) наличие функциональных характеристик системы и её компонентов; д) наличие коммуникативных свойств системы, проявляемых в двух формах – в форме взаимодействия системы со средой и в форме взаимосвязи данной системы с суб- и суперсистемами, то есть с системами более низкого или высокого порядка, по отношению к которым она выступает или как часть (подсистема) или как целое; е) историчность, преемственность или связь прошлого, настоящего и будущего в системе и в её компонентах. В свете отмеченных признаков представляется достаточно убедительным понимание Б. Ф. Ломовым ситуации не как отдельного события, а как системы событий, которая является причиной того или иного поведенческого акта, благодаря которому собственно ситуация и меняется. Следовательно, в профессиональной реальности любая ситуация является многосвязной целостностью.

Построение структуры детерминирует поиск ответа на поставленные вопросы. Сама структура, как особое представление введенных условий, неоднородна и содержит компоненты более и менее определенные. Менее определенные компоненты могут быть рассмотрены как «неизвестные», требующие своей конкретизации, поиска более конкретного значения или «искомого» (А. В. Брушлинский, 1970, 1983).

Системный подход позволяет провести диалогический анализ, который, по мнению В. В. Знакова, должен строиться по меньшей мере на **трех основаниях**: учете взаимоотношений и специфики взаимовлияний партнеров; признании их права на свой стиль мышления и поведения; прослеживании динамики развития личности, а также выявлении процессуальных аспектов понимания коммуникантами чужих взглядов, установок, психологических особенностей личности [17].

Концепция системогенеза профессиональной деятельности, разработанная В. Д. Шадриковым, предлагает при изучении теоретических основ деятельности представить ее в виде идеальной модели, которую можно рассматривать как теоретическое обобщение, позволяющее свести разнообразные виды и формы профессиональной деятельности к определенному теоретическому конструкту. В рассматриваемой модели ведущими являются принципы функциональности, (означающий, что «система деятельности строится из имеющихся психических эле-

ментов путем их динамической мобилизации в соответствии с вектором цель – результат» [10, с. 11]), и системности, (т. е. компоненты деятельности объединяются в систему, а не выступают изолированно). В качестве таких компонентов В. Д. Шадриков предлагает рассматривать следующие функциональные блоки: мотивы деятельности, цели деятельности, программа деятельности, информационная основа деятельности, принятие решения, ПВК. Они отражают основные компоненты реальной деятельности, хотя их выделение носит условный характер, т. к. они теснейшим образом взаимосвязаны.

В качестве ментальной единицы творческой мысли Я. А. Пономарев предлагает рассматривать разность уровней, доминирующих при постановке и решении задач. Д. Б. Бого-явленская выдвигает и обосновывает в качестве единицы исследования творческого мышления интеллектуальную активность. Выдвигая ее в качестве психологического аспекта изучения творчества, она утверждает, что «... мерой интеллектуальной активности, ее наиболее важной качественной характеристикой может служить интеллектуальная инициатива, понимаемая как продолжение мыслительной деятельности за пределами ситуативной заданности, не обусловленное ни практическими нуждами, ни внешней или субъективной отрицательной оценкой работы» [3, С. 191].

Мышление – процесс регуляций функций, связанных с реализацией цели. Мышление выполняет разнообразные функции: понимание нового и прежнего опыта; решение задач; формирование образа мысли; рефлексия. Мышление в процессе реализации любой функции означает преобразование содержания средств, используемых для достижения намеченной цели.

Основные стороны мышления: *содержательная* (образы, схемы); *функционально-операционная* (способы мыслительной деятельности); *ценностно-мотивационная*.

Мышление неразрывно связано с умственными способностями, являющимися психическими явлениями более высокого уровня, чем познавательные процессы. Умственные способности имеют интегральное качество, отличающее его от других психических явлений. Это новая система функционально организованных элементов, которая формируется в деятельности. Под ее влиянием структурные элементы вступают в динамические связи и иерархические отношения, которые обеспечивают новый уровень отражения и приспособления. Системообразующим фактором для развития способностей являются действия. Исходными элементами, элементами первого уровня являются познавательные процессы. По мере освоения действий в любой деятельности, познавательные процессы для их выполнения организуются в динамические блоки, которые по мере тренировки становятся более прочными, но в способности они перейдут только тогда, когда станут типичным способом отражения или действия, в обобщенном виде, способном на перенос в другую деятельность.

Впервые проблема педагогического («профессионально направленного») мышления была поставлена Ф. Н. Гоноболиным. Особенность в том, что профессиональное педагогическое мышление решает одновременно две интеллектуальные задачи: изучает два объекта одновременно (учебно-воспитательный материал и коллектив учащихся), процесс познания как бы соотносится («привязан») к объекту деятельности учителя. Определяя качественное своеобразие мышления, автор подчеркивает творческий характер, гибкость, проявляющуюся в отсутствии догматизма и формализма при решении педагогических задач.

Ситуации, когда перед учителем стоит простая проблема реагировать на однозначно положительный или отрицательный мотив, редки. Обычно в каждый момент у него действует два или более разных мотива (по силе, по степени совместимости и т. д.), несколько уровней целеполагания (оперативный, тактический и т. п.). Поведение учителя в одной отдельной ситуации может быть случайно успешным. Однако это не означает, что он может правильно решать любые педагогические ситуации. Для того чтобы провести теоретический анализ и установить, что у него есть наработанная техника решения ситуаций, нужен набор ситуаций.

Успешное решение конкретной педагогической ситуации предполагает понимание этой ситуации в системе профессиональной деятельности, т. е. совокупности педагогических ситуаций.

Системный подход специалиста к разрешению профессиональной ситуации должен отвечать трем основным требованиям: 1. Научность: исходить из закономерностей и принципов теории профессиональной деятельности. 2. Индивидуальность: общие закономерности и принципы профессиональной психологии становятся достоянием личности специалиста. 3. Адаптивность: решение профессиональной ситуации приспособлено к конкретным обстоятельствам её реализации.

Системный подход – технология 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 учителем, т. к. он считает их незначительными.

Системный подход специфичен и интересен сам по себе. Он необходим и недостаточен, т. к. сам по себе он не может определить в конкретной области, что именно является системой и её элементами. Поэтому он целесообразен наряду с другими подходами.

Акмеология как наука о путях достижения расцвета профессионального мышления

Н. А. Рыбников в 1928 г. поставил задачу: разработать раздел посвященный психологии взрослых людей и назвал этот раздел «акмеологией». В 1965 году Б. Г. Ананьев начал комплексное исследование психологических функций и процессов. Было установлено, что мнемические функции опережают в своём развитии логические функции. В мышлении взрослых происходят перестройки как в компонентах, так и видах. В 25 лет, 33 года и 37 лет все виды мышления находятся на одном уровне развития.

В последние десятилетия более дифференцированно стали изучаться психологические различия в развитии и поведении взрослых людей-профессионалов. Выделилась акмеология как особая дисциплина о психофизиологической, социальной и профессиональной зрелости человека, состоящей из ряда фаз развития, не только предшествующих, но и противостоящих инволюционным процессам (Б. Г. Ананьев, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, А. А. Реан, Н. В. Вишнякова, А. А. Деркач и др.). Акмеология выявляет феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени взрослости и условия достижения им оптимума в этом развитии.

В качестве единицы анализа мышления рассматривается *акме-событие*. В едином процессе становления профессионала как профессионала особое значение приобретает знание закономерностей становления его мышления в период расцвета человеческой жизни с учетом преобразований целостной сложнейшей психологической структуры человека как индивида, личности, индивидуальности. Основные положения акмеологии сформулировал Б. Г. Ананьев.

Обсуждая специфику выхода человека в своем возрастном развитии на ступень взрослости, Б. Г. Ананьев много внимания уделил освещению соотношения и зависимостей между выражаемой в количестве прожитых человеком лет его взрослостью и качественными характеристиками его как индивида, его как личности и его как субъекта, в которых выражается достигнутый им уровень зрелости.

Отмечая существующее в реальной жизни частое расхождение между взрослостью и зрелостью у конкретных людей и вместе с тем социально-историческую обусловленность содержания, которое ассоциируется с характеристикой зрелости, особенно зрелости человека как личности или как субъекта, Б. Г. Ананьев формулирует задачу выработки критериев личностной и субъективной зрелости нашего современника и соотечественника.

Одновременно на экспериментальном материале и на фактах, взятых из жизни, он доказывает, что достигаемая во взрослом состоянии зрелость человека и так называемая вершина или «пик» этой зрелости (акме) – это многомерная констелляция различных характеристик человека. Акме хотя и охватывает значительный по временной протяженности этап его жизни и всегда показывает, насколько состоялся он как индивид, личность и субъект деятельности, но вместе с тем никогда не является статичным образованием, а, наоборот, отличается большей или меньшей вариативностью и изменчивостью.

В цикле исследований, посвященных взрослым людям, было также показано, что, как правило, не происходит фронтально одновременного достижения ступени зрелости всеми блоками образований, в которых человек выступает как индивид, как личность и как субъект деятельности. И дальше, на протяжении всего проживания им периода взрослости, у него также наблюдаются разные темпы протекания изменений в названных образованиях. И время выхода на уровень очередного акме у человека и как индивида, и как субъекта творческой деятельности часто не совпадает.

Состояние зрелости не появляется у человека неожиданно и сразу. На зрелость «работает» вся предшествующая жизнь человека. Не только от природной предрасположенности, но и от уже прожитой жизни в большей мере зависит с каким запасом физической прочности он подойдет к ступени своей взрослости и какая физическая зрелость у него при этом обнаружится. И характер социализации и воспитания также прямо скажется на его ценностных ориентациях и на его отношениях к действительности, а значит, и на его личности в целом, когда он будет взрослым. И, разумеется, деятельности, в которые он вовлекался и участвовал в прошлом, тоже наложат свою печать на его характеристики как субъекта и среди них, конечно, прежде всего на его общие и специальные способности [4, С.54].

Б. Г. Ананьев обоснованно констатировал, что «пик» в личностном и субъективном развитии на ступени взрослости выше у тех людей, у которых на предыдущих возрастных ступенях целенаправленно происходило формирование уверенности в себе, трудоголизма, упорства при осуществлении поставленных целей, способности сохранять присутствие духа при неудачах и вместе с тем не обольщаться достигнутыми успехами, отсутствия страха перед непроторенными путями. Данная категория людей характеризовалась ярко выраженной потребностью создавать новое, реализуемой через постоянное творчество. Они одержимы делом, которое воспринималось ими как главная жизненная детерминанта.

Насколько эта вершина (или вершины – Б. Г. Ананьев говорил о возможности не одной кульминации у взрослого человека) оказывается высокой, содержательно многогранной и богатой, насколько социально значимы его поступки и новаторски оригинальны результаты его деяний при достижении акме – это зависит от особенностей «истории» развития человека, предшествующей его взрослости, и не в последнюю очередь от характера тех микроакме, на уровень которых он в этой «истории» поднимался, когда был дошкольником и школьником. Разумеется, характеристики этого его большого (или больших) акме оказываются детерминированными (как правило, опосредованно) социальной, экономической, политической, правовой ситуацией, в которую он попадает, проживая свою взрослость.

Акмеологическое направление ориентировано на междисциплинарный характер исследований, что позволяет делать предельно широкую и одновременно продуктивную трактовку психологических феноменов. Так, сложное структурное строение профессиональной компетентности включает такие компоненты, как рефлексивный, аутопсихологический, конфликтологический, социально-перцептивный и другие.

Проблема модернизации современной школы предполагает усиление социальных функций образования, постановку новых задач, создание новых технологий преподавания. Акмеологическая школа призвана сформулировать новые социальные модели адаптивного и продуктивного поведения молодого человека.

Предметом акмеологии, по определению А. А. Реана (2000), является «Изучение в процессуальном и результативном аспектах феномена зрелости или достижения человеком вершины как индивидом, личностью, субъектом деятельности и индивидуальностью». В целом же акмеология исследует закономерности приобретения человеком тех или иных результатов развития (Н. В. Кузьмина, 1995).

Категория зрелости выступает в качестве интегрального критерия возрастного развития и образования растущего человека. Цель акмеологической школы – целостное и устойчивое развитие человека на каждой ступени обучения. При этом развитие можно представить как процесс вхождения человека в новую социальную среду и успешную адаптацию к ней как результат этого процесса. Успешная адаптация произойдет при условии личностной зрелости учащихся как показателя готовности к переходу на новую образовательную ступень. Задачей образовательной акмеологии является развитие творческой готовности к предстоящей деятельности у всех или большинства выпускников учебных заведений.

Акмеология исследует возрастающую социальную роль личности. Не социум действует на потребности, способности, психику и саму личность, а сама личность так использует свои способности, мотивацию, психические и энергетические ресурсы, чтобы оптимизировать свое отношение с социумом. Личность должна сама определить и выработать степень своей социальной зрелости, компетентности и профессионализма и степень самостоятельности, которая дала бы возможность найти собственное место и роль в современном социуме (А. А. Деркач, 2002). Акмеология рассматривает личность в качестве активного субъекта социализации, а процесс социальной адаптации как активно-развивающий, а не только как активно-приспособительный (А. А. Реан, 2000).

При анализе профессионального познания следует принимать во внимание *систему* отношений и воздействий не только познаваемого субъекта, но и познающего. В чем отличие акмеологии от других психологических наук? Данные науки растаскивают человека по частям (ощущение, восприятие, память, мышление и т. д.), детально описывая при этом признаки продуктивной и непродуктивной профессионалической деятельности. А акмеология сформулировала подход к субъекту творческой деятельности как интегратору авторской системы деятельности, что позволяет научить студентов отбирать признаки, средства в структуру будущей профессиональной деятельности. Предмет акмеологии – достижение субъектом творчества вершин самореализации. А задачей является вооружение субъекта деятельности средствами, адекватными поставленным задачам. Средство – сравнительное моделирование в специальных областях.

Становление индивидуального сознания человека – субъекта деятельности является результатом совместного влияния познания, общения и труда, их разнообразных конвергенций. В благоприятных условиях существования и деятельности происходит не только трата, но и самосозидание и воспроизведение потенциалов субъекта. Однако разобщенность так называемых функциональных и личностных подходов к разработке проблем становления и формирования профессионального мышления, относящихся к динамике отношений, к мотивации, к личностному и профессиональному развитию учителя, препятствует построению единой теории профессионального мышления учителя.

Одним из теоретических положений такой теории может служить тезис *функционального понимания профессионального мышления* (мышление как высший и направляющий уровень познавательной деятельности выявляется уже на её низших уровнях (ощущений, восприятия, памяти и т. д.), но с такой же неизбежностью проявляется влияние и низших уровней, иначе говоря, способов, форм репрезентации познаваемого объекта на высшем уровне мышления (Роговин, 1982, с. 270).

Второй тезис – *трактовка профессионального мышления как уровневой организации профессионального мышления*.

Вопросы профессионального мышления педагога изучала Н. В. Кузьмина, которая определяет его, прежде всего, как практическое, направленное преимущественно на решение конкретных задач. Проводя аналогии между практическим мышлением полководца и мыслительной деятельностью учителя, автор находит много общего, а именно те особенности, которые присущи практическому мышлению, т. е. расчёт и умение выделять основные звенья, предвидеть, быстро находить новые решения, соизмерять их со средствами, которые имеются в распоряжении в данный момент времени.

В настоящее время наиболее интенсивно разрабатываемой областью акмеологической науки является акмеология субъекта профессиональной деятельности (К. А. Абульханова-Славская, Н. В. Кузьмина, В. Г. Зазыин, Г. И. Марасанов, Г. С. Михайлов), где центральными являются проблемы профессионализма и уровня деятельности, а также технологий их повышения.

В целом акмеологический подход позволяет осуществить комплексные исследования и восстановление целостности субъекта, проходящего ступень зрелости. Комплексное исследование характеризуется единством рассмотрения индивидуальных, личностных и субъектно-деятельностных характеристик человека для того, чтобы содействовать достижению им высших уровней развития своего жизненного акме. Человек становится «творцом своего жизненного пути» за счет раскрытия и реализации собственного личностного потенциала, индивидуальной ресурсности.

Творческий конечный результат акмеологических стратегий заключен в показателях такого уровня сформированности основ профессионализма личности и деятельности специалиста, который в большей или меньшей степени обеспечивает ему готовность к продуктивному решению профессиональных задач и способствовать саморазвитию в условиях самостоятельной деятельности.

Понимание и принятие акмеологической концепции позволяет исследовать и оценивать творческое мышление с точки зрения уровня осмысления специалистом профессиональной деятельности. В творческой направленности профессионального мышления выделяются три уровня (уровень цели, действия и операции). Именно творческая направленность рассматривается в данной теории как главная детерминанта профессионального мышления. Именно благодаря ей мышление профессионала приобретает такие черты, как объективность, активность, прогностичность, интегративность, продуктивность.

Литература

1. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Зарубежная социальная психология XX столетия: теоретические подходы. М.: Аспект Пресс, 2001.
2. Барабанщиков В. А., Мебель Л. Г. Ситуационный подход к исследованию психики и поведения человека // Системные исследования в общей и прикладной психологии. Сборник научных трудов. Набережные Челны: Институт управления. 2000. С.54–69.
3. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как психологический аспект изучения творчества // Исследование проблем психологии творчества / Под ред. Я. А. Пономарева. М.: Наука, 1983. С. 182–195.
4. Бодалев А. А., Деркач А. А. О вкладе Б. Г. Ананьева в становление акмеологии // Акмеология. 2003. № 1. С. 48–55.
5. Брунер Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1977.
6. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М.: Прогресс, 1987.
7. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. М., 1991.
8. Ганзен В. А. Системный анализ мышления // Вестник ЛГУ. 1990. Сер. 6. Вып. 1 (№ 6). С. 73–81.

9. Декарт Р. Избранные произведения. Т. 1. М., 1989.
10. Дильтей В. Описательная психология. М., 2001. 138 с.
11. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999.
12. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. СПб.: Питер, 2000.
13. Дункер К. Психология продуктивного мышления. Качественное исследование продуктивного мышления // Психология мышления / Под ред. А. М. Матюшкина. М., 1965.
14. Дункер К. Подходы к исследованию продуктивного мышления // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М.: МГУ, 1981. С. 35–47.
15. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М.: Совершенство, 1997.
16. Зак А. З. Экспериментальное изучение рефлексии у младших школьников // Вопросы психологии. 1978. № 2.
17. Знаков В. В. Исследование познавательных процессов // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А. В. Брушлинского. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. С. 460–558.
18. Исследования по когнитивной психологии / Под ред. Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
19. Кант И. Трактаты и письма. М., 1980.
20. Карпов А. В., Скитяева И. М. Рефлексивность как детерминанта индивидуального стиля метакогнитивной организации личности – Ярославский психологический вестник. Выпуск 10. Москва-Ярославль, Издательство «Российское психологическое общество», 2003. С. 23–28.
21. Кашапов М. М. Психология профессионального мышления. Монография. СПб.: Алетейя, 2000.
22. Кашапов М. М. Гносеологические основы исследования профессионального мышления как компетентности преподавателя // Труды Ярославского методологического семинара (методология психологии). Том 1. / Под ред. В. В. Новикова (гл. ред.), И. Н. Карицкого, В. В. Козлова, В. А. Мазилова. – Ярославль: МАПН, 2003. С. 168–186.
23. Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. М.: ПЕР СЭ, 2002.
24. Матюшкин А. М. Основные направления исследований по психологии мышления // Психологический журнал. 1985. Т. 6. № 1. С. 3–14.
25. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. М.: 1990.
26. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. М.: Наука, 1976.
27. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. СПб.: Питер, 2002.
28. Рикёр П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. М., 1995.
29. Ришар Ж. Ф. Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений / Сокр. пер. с фр. И.: ИП РАН, 1998.
30. Роговин М. С. Современная когнитивная психология и проблема мышления // Мышление: процесс, деятельность, общение / Под ред. А. В. Брушлинского. М.: Наука, 1982. С. 213–283.
31. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М., 1997.
32. Секей Л. Продуктивные процессы в мышлении и обучении // Психология мышления. М., 1965.
33. Солсо Р. Л. Когнитивная психология. М.: Тривола, 1996. М., 1935.
34. Торндайк Э. Л. Принципы обучения, основанные на психологии. М., 1935.
35. Уотсон Д. Психология как наука о поведении. М.: АСТ-ЛТД, 1998.
36. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. СПб.: Ювента, 1999.

37. Фихте И. Г. Сочинения. Т.2. СПб., 1993.
38. Фромм Э. Человеческая ситуация. М.: Смысл, 1995.
39. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000.
40. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004.
41. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности (Основные положения, исследования и применение). СПб.: Питер-Пресс, 1997.
42. Шадриков В. Д. Духовные способности. М.: Магистр, 1996.
43. Эббингауз Г. Очерк психологии. СПб.: Изд. О. Богдановой, 1911.
44. Bandura A. Social foundations of thought and action^ a social cognitive theory. Englewood cliffs. N.Y.: Prentice-Hall, 1986.
45. Bandura A. Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanisms // R. Schwarzer (ed.). Self-efficacy: Thought control of action. Washington: Hemisphere, 1992. pp. 3-38.
46. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman & Company, 1997.
47. Caux G. Du soutien psychologique á l'école //Psychologie scolaire. 1986. № 57. P. 23–44.
48. Ender N., Magnusson D. Toward an interactional psychology of personality // Psychological Bulletin. 1976. Vol. 83. № 5.
49. Environmental psychology. W. B. Saunders company. Phila. Ldn. Toronto. 1978.
50. Feuerstein R. The theory of structural cognitive modifiability // Learning and thinking styles: Classroom interaction. Ed. B. Z. Prescisen. Washington, D.C.: nat. Edicat. Association, 1990.
51. Gadamer H. G. Sprache und Verständnis / Gadamer H. G. Gesammelte Werke, Bd. 2. Tübingen, 1986, S. 184–198.
52. Garliche A. Selbsterfahrung als Bildungsaufgabe der Schule // Zeitschrift für Pädagogik. 1985. Jg. 31, № 3. S. 365–383.
53. Gordon Th. Lehrer-Schüler-Konferenz: Wie man Konflikte in der Schule löst /T. Gordon unter Mitarb. von Hamburg: Rowohlt, 1984. 312 s.
54. Günther E. Über den Stil der Beziehungen im sozialistischen Schulkollektiv. – Pädagogik, B., 1984, Jg. 39, H. 3, s. 208–214.
55. Hadriga F. Die Direktor-Lehrer-Problematik in der Schule //Erziehung und Unterricht. 1985. Jg. 135, № 4. s. 229–242.
56. Lund I. Zu pädagogischen Aspekten der definitorischen Bestimmung von Konflikten im Schülerkollektiv //Wissenschaftliche Zeitschrift der pädagogischen Hochschule «Karl Liebknecht» potsdam. 1985. Jg. 29, № 4. S. 739–744 .
57. Magnusson D. Wanted: A psychology of situations // Towards a psychology of situations: An interactional perspective ed. By D. Magnusson. Hillsdale. N.J.: Erlbaum, 1981.
58. Magnusson D., Allen V. An interactional perspective for human development. // Reports From the department of psychology. Stockholm University, 1982, supplement 56.
59. Magnusson D., Torestad B. A holistic view of personality: a model revisited // Annual review of psychology. 1993. Vol. 44.
60. Mischel W. Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality // Psychological Review. 1973. 80. 252–283.
61. Mischel W. On the interface of cognition and personality: Beyond the person-situation debate // American Psychologist. 1979. 34. 740–754.
62. Mischel W. Introduction to Personality. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1986.
63. Mischel W., Shoda. Y. A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure // Psychological review. 1995. 102. 246–268.

64. *Pervin L. A.* A free-response description approach to the analysis of personsituation interaction // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1976. Vol. 34.

65. *Weill-Fassina A., Rabardel P., Dubois D.* Représentations pour l'Action. Octares. Toulouse. 1993. 352 p.

Часть III. Психологическая характеристика творческого мышления профессионала

Всегда ли необходимо творчество? Труд преподавателя как средство формирования профессионального мышления студентов

Творчество характеризуется открытием нового и для себя и для других. Новаторство проявляется в создании новых оригинальных приемов или целостных подходов, меняющих привычный взгляд на явление, перестраивающих общественный педагогический опыт. «Мы стремились не подражать великим мастерам, а найти то, что они искали» (восточная мудрость). Данный контекст понимания творчества позволяет отметить, что не следует воспроизводить ситуации, в которых родилось подлинное единство, а нужно создавать новое – ради других, иногда более высоких целей.

Задача преподавателя, желающего работать по-современному, заключается в овладении новыми образовательными технологиями. При освоении педагогической деятельности на более высоком уровне важно не только развивать те знания, умения и навыки, которые необходимы для определенной деятельности, но и качества, значимые для освоения и творческого выполнения деятельности. Таким образом, обучение должно учитывать не только освоение деятельности, но и развитие субъекта деятельности. Наиболее эффективным является обучение, которое развивает тренируемые качества. Современный преподаватель стремится не научить чему-то, а научить обучаемых учиться. Благодаря этому происходит формирование саморазвивающейся личности, а не техническая подготовка специалиста.

Творчество преподавателя в широком понимании – открытие нового для себя, т. е. обнаружение вариативных нестандартных способов решения педагогических задач (эти способы решения уже известны и описаны, но преподаватель их открывает для себя впервые).

Творчество преподавателя востребовано спецификой высшей школы, в которой наблюдаются следующие тенденции:

- неподготовленность студентов к работе с устной информацией (неумение выделять и систематизировать главное в сообщаемой информации, быстро конспектировать), следствием этого является широко распространенная пассивность студентов при восприятии и интеллектуальной переработке получаемой информации;
- презентация знаний в виде готового материала, не требующего дополнительных усилий для его получения и практического использования;
- монологичность в трансляции учебного материала («преподаватель – студент» или «студент – преподаватель»).

Творческая активность педагога всегда связана с осознанием цели и с выработкой решения о действиях, способствующих достижению поставленной цели в создавшихся условиях. Разрешение проблемной ситуации заключается в том, что субъект, адекватно оценивая наличные условия и свои возможности, выбирает и осуществляет наиболее оптимальное решение. Ключевым этапом в решении проблемной ситуации является видение проблемы. Суть данного этапа заключается в выделении противоречий, возникающих в деятельности преподавателя. Правильное формулирование (осознание) этих противоречий является существенным звеном в процессе решения педагогической задачи.

Каждый человек является ответственным за свои поступки, за свою жизнь в целом. Оказываясь в разных ситуациях, порой неожиданных, он старается успешно справиться с возникшими затруднениями. Имеющихся умений порой не хватает, поскольку для решения про-

блем требуются умения, которые находятся за рамками накопленного опыта. Человек способен творчески мыслить и действовать тогда, когда он сам желает достичь нового эффекта. Эффект обучения резко возрастает тогда, когда усилия преподавателя соединяются с усилиями обучаемых.

К числу основных свойств эффективного педагогического воздействия относятся:

1. Структурная целостность (наличие мотива и цели).
2. Молярность (неразложимость на более мелкие единицы при сохранении свойств целого).
3. Способность к развитию и изменению формы при сохранении содержания (вариативность, гибкость поведенческого репертуара).

4. Полифункциональность (воздействие на человека – познание человека).

5. Диалогичность (чувствительность по отношению к собеседнику).

6. Способность к модификации функций.

В процессе творческой педагогической деятельности преподаватель выполняет несколько психолого-педагогических функций:

Первая из них – функция преподавателя как руководителя и воспитателя включает:

- Организацию научной и учебно-познавательной деятельности учебной группы (ознакомление с диалектикой развития изучаемой научной идеи – формирование научного мышления; обучение умениям и навыкам познавательной деятельности – формирование культуры мышления профессионала). Управление творческим поиском. В работах В. А. Якунина формулируется методологический подход управления учебно-познавательной деятельностью студента. Акцент на активизации личности студента обусловлен стимулирующим, а не директивным управлением. Поскольку излишняя требовательность порождает страх перед двойкой, что в свою очередь тормозит развитие обучаемых.

- Педагогическое руководство формированием коллектива (совершенствование умений работать в команде).

- Организацию оптимального морально-психологического климата в коллективе (конструирование развивающей образовательной среды).

Вторая – функция подчиненного в системе управления подразумевает:

- Личную ответственность за результат своего труда и своего поведения.
- Ответственность за выполнение образовательной программы учебной группы.
- Ответственность за морально-психологическое состояние, учебную дисциплину обучаемых.

- Ответственность за высокую стабильность обучаемых.

Третья – функция равного сотрудника в отношениях с коллегами. Ее выполнение требует:

- Товарищеского отношения в решении педагогических задач, научной, организаторской и воспитательной работы.

- Доброго профессионального соперничества.

- Достижения устойчивых высоких результатов деятельности (например, успеваемость обучаемых).

Четвертая – функция единомышленника с обучаемыми и членами педагогического коллектива имеет в виду:

- Выполнение профессиональных заданий по смежным специальностям.

- Доброжелательное общение в рамках рабочего и свободного времени.

- Противостояние явлениям профессиональной деформации личности преподавателя.

- Осуществление мета-деятельности. Преподаватель не просто руководит деятельностью обучаемых, а организует процессы самоуправления ими своей собственной деятельностью. Он не просто передает обучаемым информацию, а стимулирует обучаемых к эффективному

поиску этой информации. Преподаватель не просто контролирует деятельность обучаемого, а развивает у него способности к самоконтролю и творческому саморазвитию.

Эффект означает высокую степень предполагаемой отдачи. Эффективное решение характеризуется следующими особенностями: а) является универсальным способом решения проблемы; б) способствует развитию личности; в) каждый участник взаимодействия удовлетворен решением ситуации.

Критерием эффективности является отсутствие отрицательных эмоций у обучаемого и преподавателя. Эффективность выступает как ступень к творческому решению ситуации, как возможность самовыразиться в найденном и реализуемом решении.

Условия эффективности решения: а) принятая альтернатива обеспечивает конструктивное преодоление проблемной ситуации; б) реализуемое решение является наилучшим среди всех потенциально возможных; в) данный результат получен при максимальном использовании ресурсов, возможностей. Только при соблюдении этих условий эффективность творческих решений становится максимальной.

Какие условия, относящиеся к самому индивиду, наиболее связаны с потенциально творческими действиями? К. Роджерс выделяет следующие условия [32]:

А. Открытость опыту: экстенциональность. У человека, открытого опыту, каждый стимул свободно передается нервной системой, не искажаясь каким-то защитным механизмом. Когда индивид «открыт» всему своему, тогда его поведение является творческим. Благодаря этому творчество носит созидательный характер. В той степени, в которой индивид отказывается осознавать значительную часть своего опыта, его творения могут быть патологическими или социально вредными.

К. Роджерс отмечает, что опыт доступен осознанию, независимо от того, откуда поступает информация (из внешнего или внутреннего мира). Это означает, что вместо отнесения стимула к заранее заданным категориям (например, «деревья зеленые») индивид осознает определенный момент бытия в настоящем таким, каков он есть. Таким образом, он может воспринимать новую информацию, не совпадающую с имеющимся опытом (этот цветок – лаванда), («образование в этом колледже ужасное»).

Открытость означает отсутствие ригидности и проницаемость границ понятий, убеждений, образов и гипотез. Она характеризуется терпимостью к неоднозначности там, где она есть. Человек, открытый новому опыту, способен принимать массу противоречивой информации, не отвергая при этом всю ситуацию.

Если существует открытость одной стороне опыта, то творчество возможно, но если существует открытость только одной стороне опыта, то результат такого творчества м.б. разрушительным по отношению к обществу, другому человеку и самому себе. Чем более человек склонен к чувственному осознанию всех сторон своего опыта, тем в большей степени его творчество будет созидательным для него и общества.

К. Роджерс утверждает, что Сократ, считавшийся своими современниками «сумасшедшим», развил новые идеи, которые оказались социально конструктивными. Весьма вероятно, что это случилось потому, что у него совсем не было защитных реакций, и он был в высшей степени открыт своему опыту.

Б. Внутренний локус оценивания. Внутренний локус оценивания означает, что основа оценивания находится внутри человека и в его собственной оценке действительности и своего произведения.

Если человек «чувствует», что в выполненной им деятельности проявилось его «Я» в действии», то это означает реализацию его возможностей, которые до этого момента не проявились. Такое действие является творческим, и никакое оценивание извне не может поколебать этот незыблемый факт.

В. Способность к необыкновенным сочетаниям элементов и понятий. Эта способность предполагает спонтанную игру с идеями, оттенками, формами, отношениями. В этом случае происходит жонглирование элементами и составление из них невероятных сочетаний. Изюминка данного условия заключается в выдвижении оригинальных гипотез. Эта способность реализуется в процессе нахождения проблем в общеизвестном, в выражении нелепого, превращении одной формы в другую. Например, идет поэт по улице и видит вывеску «Ремонт часов». У него тотчас же появились стихи: «Ремонт часов, недели, месяца. Отремонтируйте мне год – он прожит неисправно».

Творчество основано на комбинировании, применении специальных правил и методов, в результате чего формируется новое видение проблемы, ситуации, а затем «новое» решение. Поисковая активность и способность к созданию многозначного контекста решаемой ситуации, лежащие в основе творческой активности, повышают адаптивные возможности преподавателя. Искренняя увлеченность преподавателя предметом неотразимо действует на обучаемых. И в то же время это являет собой пример яркого проявления непреднамеренного косвенного внушения.

Таким образом, сама природа внутренних условий творчества по К. Роджерсу такова, что их проявление нельзя спровоцировать, но им можно способствовать. Однако остается по-прежнему открытым вопрос: «Почему нельзя?»

Специфика профессионального творчества

В настоящее время происходит усложнение отношений между людьми, особенно в сфере образования. Общество предъявляет все больше требований к высшей школе. Она должна готовить к жизни человека раскрепощенного и ответственного. Однако свободного человека может воспитать только свободный, творческий учитель, а он сам далеко не всегда таковым является. Свободное творчество учителя расширяет горизонты видимой педагогической реальности.

До недавнего времени при изучении творчества ограничивались сферами искусства и научной деятельности. На сегодняшний день все более распространенным становится взгляд, согласно которому, творчество неотделимо от труда, а значит, присуще любому виду деятельности. В таком контексте и учебно-воспитательный процесс, занимающий центральное место в педагогической деятельности, следует рассматривать как инновационный, так как его цель заключается в обучении умениям, необходимым для добывания новых знаний, формировании новых свойств личности.

Педагогическое творчество – активный процесс, направленный на поиск более совершенных форм улучшения качества обучения и воспитания. Это такая педагогическая деятельность, когда педагог ничего не принимает слепо на веру, а все проверяет, исследует и на основе уже достигнутого проектирует и создает собственный опыт, совершенствует свое педагогическое мастерство. У преподавателя появляется потребность работать нестандартно, на основе последних достижений науки и практики, современных требований общества, планомерно совершенствовать учебно-воспитательный процесс, повышая его эффективность и качество.

Все виды творчества преподавателя можно связать со следующими блоками профессиональной компетентности: 1. Педагогическая деятельность. 2. Педагогическое общение. 3. Сфера личности.

1. В педагогической деятельности это будет диагностическое и методическое творчество (поиск и нахождение новых способов изучения учащихся, применение и создание новых диагностических приемов; новые сочетания методов обучения).

2. В педагогическом общении – это коммуникативное творчество (поиск и нахождение новых коммуникативных задач, новых способов взаимодействия с обучаемыми, оригинальных

средств мобилизации межличностного взаимодействия обучаемых на занятии, создание новых форм общения в групповой работе и т. д.). Критериями успешности педагогического общения можно считать: стремление его участников продолжить контакт; развитие личности (изменение качеств в позитивном направлении).

3. В сфере личности – это самореализация преподавателя на основе осознания себя творческой индивидуальностью, определение индивидуальных путей своего личностного и профессионального развития, построение программы самосовершенствования. Новизна творческих находок преподавателя проистекает из уникальных качеств преподавателя.

Творческое поведение характеризуется безоценочным отношением к жизни. Возникающие жизненные ситуации не воспринимаются как хорошие или плохие. Они воспринимаются просто как ситуации, требующие разрешения, т. е. проблемные ситуации.

Если человек не сможет по-новому, оригинально адаптироваться к окружающему его миру так же быстро, как его изменяет наука, наша культура, то он, по мнению К. Роджерса, погибнет. Расплатой за отсутствие творчества будет не только плохое приспособление индивида и групповая напряженность, но и полное уничтожение всех народов [32, С.410].

Творческой деятельностью в собственном смысле слова, как считает Б. М. Теплов, называется такая деятельность, в результате которой создаются новые, оригинальные продукты высокой общественной ценности.

Творчество – это вид человеческой деятельности, для которой характерны следующие признаки:

1. Наличие созидательной цели. В творческой деятельности д.б. социальная и личностная значимость и прогрессивность, т. е. она вносит вклад в развитие общества и личности (антисоциальная деятельность, даже в её самой изобретательной форме, – это не творчество, а варварство).

«Гений и злодейство – две вещи несовместны» (А. С. Пушкин).

2. Наличие противоречия. Умение вступить в спор с общепризнанным.

3. Наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества.

4. Наличие субъективных предпосылок для творчества: личностные качества, мотивация, творческие способности, творческое мышление.

5. Новизна и оригинальность процесса или результата.

Если из перечисленных признаков мысленно исключить хотя бы один, то творческая деятельность либо не состоится, либо не может быть названа творческой.

Учебно-творческая деятельность – педагогически управляемая деятельность, но педагогическое управление осуществляется преимущественно на основе средств косвенного и перспективного управления (В. Д. Шадриков, В. Н. Дружинин, Д. Б. Богоявленская, В. И. Андреев, Ю. Н. Кулюткин, А. Ф. Эсаулов). В учебном процессе творчеством называется выход за пределы решаемой задачи.

Творческая деятельность с нормативным интеллектуальным компонентом, по мнению И. П. Калошиной, является творческой деятельностью, которая выполняется на осознанном уровне планомерным и теоретическим путем, методом движения от абстрактного к конкретному [13, С. 158].

С точки зрения Д. Б. Богоявленской творчество является ситуативно-нестимулированной активностью личности, проявляющейся в стремлении выйти за пределы заданной проблемы [2]. Это качество названо интеллектуальной активностью и рассматривается как личностная характеристика субъекта. В. Н. Дружинин креативность трактуется как такое качество личности, которое характеризует ее активную, преобразующую деятельность, противоположностью которой является деятельность адаптивная, реактивная. В этом смысле им разводятся креативность и интеллект, который как раз и обеспечивает адаптацию личности к

окружающей среде [5; 6]. И. Н. Семенов отмечает, что важным условием успешного решения субъектом творческой задачи является смена регрессивной личностной позиции на прогрессивную [34]. Психологическим механизмом такой смены выступает личностная рефлексия, которая выполняет функции самомобилизации и самоорганизации субъекта. Таким образом, общим моментом в отмеченных концепциях является выделение надситуативной активности, трансценденции личности за пределы наличной ситуации, личностной рефлексивности как качеств, важных для обеспечения успешного и эффективного творческого процесса.

Рассматривая профессиональную деятельность преподавателя, необходимо отметить ее творческий аспект, что связано не только с выполнением необходимых функций, но и с самореализацией преподавателя, актуализацией его потенциала. Проявление педагогом своего внутреннего потенциала способствует тому, что его деятельность становится более эффективной и приносящей удовлетворение как обучаемому, так и самому педагогу. Данная характеристика признается многими исследователями универсальной. У каждого из самоактуализирующихся людей обнаруживается та или иная форма креативности, которую можно назвать оригинальностью, изобретательностью или творческой жилкой.

Представители гуманистического направления делают вывод о том, что у самоактуализирующихся людей мотивом поведения чаще всего является радость от использования своих способностей, и этим они отличаются от тех людей, которые стремятся удовлетворить потребности в том, что им недостает. Однако самоактуализированных людей очень мало. Рассматривая самоактуализацию в педагогической деятельности, Митина Л. М. считает, что учителей, стремящихся к самоактуализации, всего от 12 % до 18 %. Она объясняет это тем, что многие люди не видят своего потенциала, а процесс роста требует постоянной готовности рисковать, ошибаться, отказываться от старых привычек [24]. Такое состояние может вызвать негативные тенденции: увеличивает страх и тревогу, обуславливает возврат к поиску безопасности и защиты.

Креативность помогает здоровой личности выразить себя вовне, ее следы можно обнаружить в любой деятельности самоактуализированного человека, даже в самой обыденной, в самой далекой от творчества в обычном понимании этого слова. Чем бы ни занимался креативный человек, что бы он ни делал, во все он привносит присущее только ему отношение к происходящему, каждый его акт становится актом творчества.

Данная характеристика, по нашему мнению, является крайне важной относительно профессиональной деятельности. Потребность в развитии – это, пожалуй, самое главное, что определяет личностный смысл деятельности, которую осуществляет профессионал. На каком бы этапе жизненного и профессионального пути не находился специалист, он никогда не может считать себя окончательно завершенным, а свою профессиональную концепцию – застывшей, раз и навсегда сформированной. Пока человек живет, он еще не сказал своего последнего слова. И в этой принципиальной незавершенности выражается важнейшая особенность развития его личности, его индивидуального опыта, его профессионального самосознания и категориальных структур мышления. Креативность педагога связана с проблемой соотношения между нормативно заданным и творчески создаваемым в деятельности преподавателя.

Творческий характер педагогической профессии определяется, во-первых, высокой социальной значимостью и неповторяемостью ее продукта, сформированностью личности обучаемого во всем богатстве ее индивидуального своеобразия. Во-вторых, сам процесс педагогической деятельности, основанный на взаимодействии преподавателя и обучаемых, не терпит стандарта и шаблона, хотя масштабы творческих задач преподавателя могут быть разными. Искусство преподавателя проявляется и в том, как он строит учебное занятие; и в том, как он находит контакты и нужный тон общения с обучаемыми в тех или иных ситуациях. Словом, творчество – это не какая-то отдельная сторона педагогического труда, а наиболее существенная и необходимая ее характеристика.

Итак, можно говорить о новаторской технологии и собственно новаторстве в педагогической деятельности. Под новаторской технологией понимается рационализаторская деятельность, новаторство по способу решения поставленной извне задачи. Собственно новаторство – есть новаторство по способу обнаружения задач в проблемной реальности с последующим нестандартным решением и возвращением его в педагогическую практику.

Влияние креативности профессионала на процесс разрешения конкретных ситуаций

Креативностью называют способность продуцировать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления и поведения. Данная способность характеризуется быстрым и правильным решением проблем и проблемных ситуаций.

Для чего нужна креативность?

Креативность позволяет человеку постоянно искать и находить оптимальный выход из наличной ситуации, преодолевать или реконструировать её. С помощью креативности человек строит для себя новую, «потребную», желаемую ситуацию. С этой целью он опирается на имеющиеся в его опыте знания, способы действия, а также учитывает возможные перспективы развития ситуации.

В рабочей концепции одаренности, разработанной Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадриковым, В. Н. Дружининым [30], выделены три аспекта: операционное определение креативности, ее формы, ее значение.

1. Креативность, как интегративное качество личности, проявляется в её:

- **направленности**, характеризующейся доминантностью познавательной мотивации по сравнению с другими типами мотивации (операционные проявления – познавательный интерес, стремление к познанию, любознательность);

- **способностях** создавать новые идеи, отклоняться от традиционных схем мышления и поведения (способность к преодолению стереотипов, способность чувствовать проблемы, беглость мышления, гибкость мышления);

- **характере**, как устоявшейся системе отношений и поведения человека (оригинальность, инициативность, нестандартность, терпимость к неопределенности, пронизательность, радикальность).

2. Креативность можно рассматривать в двух формах: потенциальной и актуальной. Потенциал представляет собой совокупность возможностей, способностей, в данном случае, к творчеству. Скрытые (потенциальные) творческие возможности актуализируются (проявляются) в творческой активности личности.

3. Креативность можно рассматривать как основу продуктивного развития личности, как потенциал, обеспечивающий ее рост, присущий в той или иной степени каждому человеку.

В структуру креативности входят следующие компоненты:

1. Любознательность (невербальная и вербальная, спрашивающий).

2. Интуитивность (понятливость) как качество личности.

3. Легкость владения языком как средством формулирования мыслей.

Креативность составляет основу творчества.

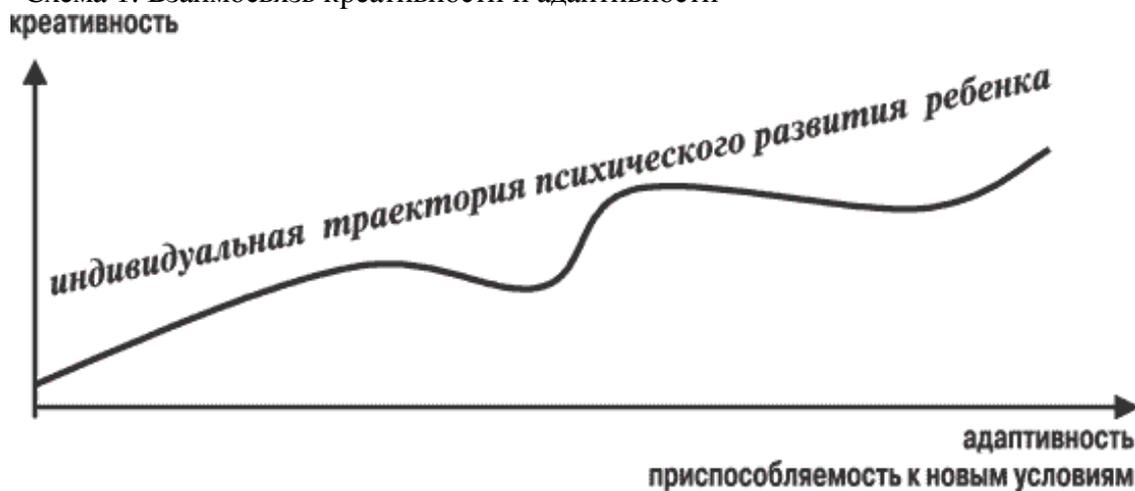
По мнению Г. П. Щедровицкого, человек обязан определиться, где он живёт: в инверсии или прогрессии. На этой предметности отношений строится культура творческой деятельности [41]. В настоящем происходит структурирование и конструирование нашего будущего.

Творчество – уровень овладения человеком социальным и профессиональным опытом, характеризующийся самостоятельным выбором направления своей деятельности, способностью нетрадиционно подходить к решению проблем, умением создавать новый продукт.

В своей работе В. И. Загвязинский выделяет следующие уровни совместной творческой деятельности учителя и учащихся: «имитационно-творческий» и «подлинно творческий». На первом уровне учащиеся вместе с педагогом ищут ответы на вопросы, на которые наука и практика уже дали ответы; при этом ученик в своей деятельности в какой-то степени воспроизводит историческую логику развития научного познания, открывает ее для себя. На этом уровне творческий характер деятельности обеспечивается заданиями проблемного типа, что предполагает выдвижение гипотез, составление проектов, прогнозирование результата. На второй уровень, уровень подлинного творческого поиска, школьник поднимается, когда ни ученик, ни учитель не знают ответа на поставленный вопрос [10].

Творчество – это деятельность, порождающая нечто новое, на основе реорганизации имеющегося индивидуального или социального опыта и формирования новых комбинаций знаний, умений, продуктов (материальных или духовных). Взаимосвязь креативности и адаптивности представлена на схеме 6. Высокая креативность не всегда означает высокую адаптивность. А высокая адаптивность не всегда характеризуется высокой креативностью.

Схема 1. Взаимосвязь креативности и адаптивности



Творчество – это процесс создания нового, выходящий за существующие границы знания. В целом творчество – это попытка формировать своё будущее посредством открытия новых перспектив. Творчество является высшей формой активности и самостоятельности деятельности человека.

Показатели креативности

1. **Беглость** характеризуется количеством идей, спонтанно возникших или целенаправленно порожденных в единицу времени.

2. **Гибкость** проявляется в разнообразии идей. Гибкость мышления – это умение менять сам подход к решению задач в зависимости от изменения условий, требующих отказа от «типичного» решения или его варьирования. Гибкий ум не терпит шаблона в решении и способен к творческим поискам новых решений в меняющихся условиях действительности и специфики проблем, подлежащих решению.

Гибкость мышления – способность комбинировать и образовывать аналогии – формируется только у тех, кто располагает обширными и одновременно детальными знаниями. Гибкость ума включает способность к вычленению существенных признаков из комплекса соподчиненных признаков и способность быстро перестраивать мышление с одной идеи на другую. Гибкость – это способность использовать предлагаемые идеи, даже если они противоположны собственным; способность выходить из «безвыходных» ситуаций. Гибкость характеризуется умением переходить от одного класса понятий к другому.

3. Оригинальность (редкость, нетривиальность решений) – способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы. Оригинальность как нахождение таких решений, которые были бы непривычны, неожиданны для других оценивается помимо других качеств по умению давать необычные заголовки коротким историям, а также сочинением нестандартных историй по тривиальным заголовкам.

Данная способность характеризуется поиском оригинальных идей, не полагаясь при этом на известное и даже на логику, поскольку и «сырая» идея может привести к остроумному решению. Нельзя требовать оригинальности, поскольку она означает способность делать что-то самому и по собственному желанию. Дети с низким интеллектом получают высокие баллы по оригинальности мышления [2]. Таким образом, оригинальность – способность отвечать на раздражители нестандартно; способность производить «редкие» идеи, отличающиеся от общепринятых, типичных ответов.

4. Степень разработанности решений. Детализация решений связана с возможностью их реализации. Решение общего типа труднее осуществить, нежели конкретно проработанное.

Педагогическая проблемная ситуация в деятельности преподавателя выполняет роль стимула для развития его творческого мышления. Сама по себе ситуация безотносительно к тому, кто в нее должен быть включен, проблемной ситуации не образует. Ситуация становится проблемной, когда ее характеристики приобретают значимость для преподавателя, осмысливаются и оцениваются им с точки зрения его педагогической деятельности и личностных позиций. Следовательно, педагогические проблемные ситуации имеют своеобразную психологическую природу в зависимости от особенностей личности и мышления преподавателя.

Согласно теории интеллектуального порога Е. Р. Торранса, творческая активность (креативность) является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта. Г. Ю. Айзенк, опираясь на значимые (но все же невысокие) корреляции между IQ и тестами Дж. Гилфорда на дивергентное мышление, высказал точку зрения, что креативность есть компонент общей умственной одаренности. Творческого процесса как специфической формы психической активности не существует.

В. Н. Дружинин в качестве «верхнего» ограничителя уровня проявления креативности выделяет уровень общего («текущего», по Р. Кеттелу) интеллекта. Если креативность превышает индивидуальный уровень «интеллектуального порога», который определяет успешность адаптации, то начинают появляться признаки дезадаптивного, невротоподобного поведения [6].

Р. Стернберг рассматривает интеллектуальную деятельность в трех аспектах. *Первый* из них – механизмы функционирования интеллекта (отражение решения, когнитивные стили, знания). *Второй аспект* – связи интеллекта с типами задач. *Третий аспект* – отношение интеллекта с внешним миром. Согласно Р. Дж. Стернбергу, интеллект участвует и при решении новых задач, и при автоматизации действий. По отношению к внешнему миру интеллектуальное поведение может выражаться в адаптации, отборе или преобразовании внешней среды. Если человек реализует третий тип отношения, то при этом он проявляет творческое поведение. Талант преподавателя проявляется не столько в процессе, сколько в продукте педагогической деятельности.

Согласно А. Маслоу и К. Роджерсу, креативность является универсальной характеристикой, связанной с оптимальной психологической зрелостью личности. К. Роджерс отмечает, что творческие люди стремятся жить конструктивно и адаптивно в своей культуре, в то же время удовлетворяя собственные самые глубокие потребности. Они способны творчески, гибко приспособляться к изменяющимся условиям окружения. Такие люди не обязательно полностью приспособлены к культуре и, несомненно, не являются конформистами. Из данной позиции видно, что креативность как характеристика личности должна обязательно присутствовать у человека, который стремится самореализоваться.

Данная характеристика выделяется как необходимая в личности педагога рядом исследователей (А. К. Маркова, Л. М. Митина, Я. А. Пономарев и др.), которые отождествляют понятия «креативность» и «творчество». Они считают, что креативность выражается в творческом подходе педагога к своей деятельности. Так, Митина Л. М. пишет, что творчество преподавателя – это процесс, в котором он реализует и утверждает свои потенциальные силы и способности. Именно в условиях данного процесса и происходит саморазвитие педагога. Движущей силой профессионализации (по Л. М. Митиной) является внутриличностное противоречие между Я-действующим и Я-отображенным. Вектором профессионального развития выступает творческое Я личности. Интеллектуальная гибкость, способность быстро и легко переходить от одного класса явлений к другому, а также возможность отказаться от компрометирующей себя гипотезы, идеи и найти способ конструктивного решения проблемы. Структура педагогической гибкости включает три вида: интеллектуальную, эмоциональную и поведенческую, которые в реальной профессиональной деятельности взаимосвязаны [24].

Преподаватели неплохо относятся к учащимся послушным и спокойным, легко обучаемым и воспитуемым. Но если обучаемый обнаруживает признаки своего возраста в формах, требующих именно профессионального участия педагога, это вызывает у него возмущение, гнев, ожесточение. Там, где гибкость педагогической тактики заменяется резким окриком или многословием раздражения и гневливостью, происходит подмена профессиональной педагогической деятельности выражением педагогической несостоятельности. Под гибкостью, пластичностью поведения понимается, по мнению Л. М. Митиной, способность учителя легко отказываться от несоответствующих ситуации и задаче способов поведения, средств деятельности и вырабатывать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных принципах и нравственных основаниях жизнедеятельности.

Маркова А. К. рассматривает творчество в деятельности педагога следующим образом. Творческий потенциал является важной характеристикой личности преподавателя. Творчество – это деятельность, порождающая нечто новое, ранее не бывшее, на основе реорганизации имеющегося опыта и формирования новых комбинаций знаний, умений, продуктов. Говоря о существовании различных звеньев, фаз, стадий творческого процесса, выделяем некоторые из них: 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 [22].

Наряду с определенными звеньями творчество имеет и разные уровни. С. Л. Рубинштейн выделял два уровня в становлении способностей: *уровень накопления опыта*, овладения знаниями, умениями, навыками и *уровень сложного синтетического образования личности*, на котором оформляются способности [33]. Именно поэтому показатели способностей важны для обучения, т. е. хорошая обучаемость не является безусловным показателем масштаба дарования. Б. Г. Ананьев рассматривал способность как проявление творческого развития ума, а не простого накопления знаний, новаторской позиции самого человека в отношении знаний, которые он усваивает, самостоятельности и сознательности. Таким образом, предполагается, что способности – не сеть простое накопление знаний [1, С. 127]. Для одного уровня творчества характерно использование уже существующих знаний и расширение области их применения; на другом уровне создается совершенно новый, творческий подход, изменяющий привычный взгляд на объект или область знаний. В работах по общей психологии [5; 9] широко обсуждается вопрос о том, какие признаки личности позволяют считать ее творческой. Некоторые из них:

- 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.

Выделяют и несколько иные признаки творческой личности, которые реализуются в деятельности:

- 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.

Некоторые ученые (В. В. Давыдов) к признакам творчества относят способность увидеть целое раньше, чем детали, способность к переносу функции одного предмета на другой. Особый интерес представляет и рассмотрение роли творческого потенциала профессионала в разрешении конкретных ситуаций. Уделяя внимание этому, необходимо описать специфику профессионального мышления, поскольку именно в творческом разрешении ситуаций и проявляются особенности мышления. Под профессиональным мышлением принято понимать обобщенное отражение в сознании специалиста значимых фактов, явлений, процессов в их необходимых, существенных связях и отношениях, характерных для данного вида деятельности. Все вышеизложенное в полной мере относится и к педагогическому мышлению, которое проявляется в умении проникать в закономерную природу фактов, явлений и процессов, проектировать на этой основе и добиваться на практике оптимальных результатов.

Мышление преподавателя осуществляется в условиях конкретных, целостных, индивидуально своеобразных ситуаций. В каждой ситуации есть некоторое рассогласование (внутреннее противоречие) между целью и возможностью ее непосредственного достижения. Ситуация содержит ту или иную степень проблемности (этого рассогласования). Поиск степени проблемности в ситуации есть не что иное, как процесс решения. Следовательно, мышление выступает как анализ конкретных педагогических ситуаций, постановка и творческое решение задач в данных условиях деятельности. Функция профессионального мышления, проявляющаяся в обнаружении проблемности, внутренне включена в структуру деятельности каждого преподавателя-практика.

Рассматривать данную функцию без наличия у педагога оригинальности, изобретательности, творческой жилки, нетрадиционного подхода не представляется возможным. Поэтому необходимо соотносить «продукты» мышления преподавателя с его творческим потенциалом. Важную роль играет вариативность решения как умение прийти к определенным заданным результатам разными путями. Вариативность зависит и от условий преподавания, характера подготовленности контингента обучаемых, и от личности педагога, его индивидуального стиля. Таким образом, в процессе формирования творческой личности важно определиться с приоритетами потребителя (знаний), так и преподавателя.

Как эффективно разблокировать творческий потенциал личности профессионала?

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 приспособленнее 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 [4]. Творец всегда из породы недовольных.

Ответ на вопрос «Как эффективно разблокировать творческий потенциал личности профессионала?» может быть разноплановым. Прежде всего необходимо отметить направление, в котором может происходить разблокирование, и каким может стать человек в результате разблокирования. К. Юнг неоднократно подчеркивал, что творческая личность 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, огромная восприимчивость, впечатлительность. К числу интеллектуальных – интуиция, могучая фантазия, выдумка, дар предвидения, обширность знаний.

2. Интеллектуальные: наличие интуиции, огромной фантазии, выдумки, способности предвидения, знания.

3. Характерологические: частое уклонение от шаблонов, оригинальность, инициативность, упорство, высокая трудоспособность и самоорганизованность. Желание заниматься творчеством, интерес ко всему новому, способность удивляться, восхищаться. Среди характерологических особенностей подчеркивались уклонение от шаблона, оригинальность, инициативность, упорство, высокая самоорганизация, колоссальная работоспособность. 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 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: способность идти на разумный риск; готовность преодолевать препятствия; толерантность к неопределенности; готовность противостоять мнению окружающих.

Результаты исследования Д. Б. Богоявленской 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 выделились 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 были выделены наиболее бросающиеся в глаза признаки гениальности, выражающиеся в особенностях перцепции, интеллекта, характера, мотивации деятельности [28]. Так, например, 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 раболепно то, чему вас учили;
- Не действовать механически;
- Не занимать частичную позицию;
- Не действовать со вниманием, сосредоточенным на ограниченную часть проблемной структуры;
- Не действовать частичными операциями, но свободно, с открытым для новых идей умом оперировать с ситуацией, стараясь найти ее внутренние соотношения.

Интегральным структурным элементом творческой (или креативности; от лат. create – творить, создавать) является оценочная функция. На основе оценки делается выбор, принимается и реализуется решение. 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.

Таким образом, все факторы, составляющие единую интегративную структуру творческого потенциала, включают:

- доминирующую роль познавательной информации;
- исследовательскую творческую активность, выражающуюся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем;
- возможности достижения оригинальных решений;
- способности к созданию продуктов деятельности (разного рода), обеспечивающих высокие эстетические, нравственные и интеллектуальные оценки [23].

Педагогическая креативность проявляется в способности видеть, ставить и оригинально решать педагогические проблемы, в умении прогнозировать учебно-воспитательный процесс, быстро и правильно ориентироваться в создавшейся экстремальной педагогической ситуации, предвидеть педагогический результат.

Педагогическая эвристика – диалектическое и методическое направление эвристики, которое изучает принципиальные закономерности построения новых для обучаемого действий в специально созданных новых учебных ситуациях для целенаправленного развития на их основе продуктивно-познавательных качеств мышления. Отличие от эвристики в том, что последняя реализуется в реальном творческом процессе как одна из главных его составляющих, тогда как педагогическая эвристика имитирует эвристическую деятельность на учебном материале, чем подготавливает обучаемого к реальному творчеству. Резкой грани между ними нет [36, С.235].

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 носителя. В целях эффективного разблокирования творческого потенциала личности преподавателя представляется очень важным знание и учет закономерностей и механизмов его творческого мышления.

Особенности творческого мышления профессионала

Как предмет психологического исследования, педагогическое мышление обладает рядом отличительных признаков. Это – полифункциональность, имплицитность (внутренняя свернутость мыслительных операций), динамичность, вариативность и тентативность (случайные педагогические решения, которые не опираются ни на знания, ни на опыт). Уровень творческого мышления в первую очередь, как утверждает Д. В. Вилькеев, зависит от идейности этого мышления, то есть от того, насколько учитель руководствуется психологическими, педагогическими и другими научными идеями в конструировании учебно-воспитательного процесса, в своих каждодневных поисках совершенствования данного процесса [3, с. 22–23]. Идеинное мышление, когда человек руководствуется в поисках ответа на возникший у него вопрос определенной идеей, является принципиально отличным от элементарного, рассудочного, на это указывал ещё К. Д. Ушинский. По его мнению, педагогическая деятельность является одним из видов практического искусства, которое требует от преподавателя высокоразвитого творческого мышления. Источником дальнейшего развития идейного мышления как важной основы творческого является групповая деятельность единомышленников, людей связанных общей идеей. Творческое мышление означает максимальное объединение, создание единства смыслов и целей, сотрудничества, совместной учебной деятельности в качестве важнейшей предпосылки развития индивидуальности личности. Наличие у преподавателя ведущих идей, превратившихся в его личностное достояние, является необходимым условием развития у него «чувствительности к проблемам» – качества, характерного для всякого творческого мышления.

Творческое решение означает и преодоление противоречий. Причем речь идет не только об общем противоречии, состоящем в том, что решение требует знаний, которыми работник ещё не располагает, а о противоречиях в содержании знаний, которые вначале кажутся совершенно несовместимыми. Творческое разрешение педагогической проблемной ситуации можно рассмотреть с четырех точек зрения: продукта; процесса; условий (способствующих или препятствующих творчеству); творческой личности.

Какое же решение можно считать творческим? Существует несколько требований к нему: 1. Адекватность решения задаче. 2. Осуществление в решении самостоятельной идеи.

3. Новизна и оригинальность решения. 4. Доработанность в решении важнейших его последствий. 5. Изящество и красота решения.

Творческое решение зачастую меняет существующие методы, реже – традиции, ещё реже – основные принципы и совсем редко – взгляд людей на мир. Творческое решение педагогических задач зависит в конечном счёте от всех элементов педагогической ситуации: от особенностей учащегося, от эмоционального состояния преподавателя, от морально-психологической атмосферы и т. п. Поэтому успех возможен только там и тогда, где и когда проблема как ядро педагогической ситуации решается комплексно. Показателями творческого решения является умение увидеть в педагогической ситуации проблему и оформить её в виде педагогической задачи. Другим показателем является вариативность способов решения педагогической задачи.

Творческое мышление преподавателя не является самоцелью, а выступает одним из основных средств формирования творческого мышления обучаемых. Формировать креативность обучаемого может только творчески одаренный педагог (Слепой слепого только в яму может привести). Преподаватель, ограничивающийся только формированием знаний, оказывается в трудной ситуации: чем талантливее обучаемый человек, тем сильнее он сопротивляется бездарной муштре. Для эффективного формирования творческого мышления необходимо знать и учитывать его специфику, ибо нельзя управлять объектом, не изучив его.

Творческий процесс – это изменение и расширение возникшей модели идеи за счет включения в неё не учтенных в прошлом связей и отношений. В творческом акте действительность воспринимается во всей её сложности и многогранности, во всём богатстве и противоречивости её взаимосвязей.

Динамика саморегуляции творческих процессов состоит в произвольном изменении целевых эталонов. Люди с высоким уровнем самоуправления всегда ставят перед собой вопрос: «Каким мне желательно быть в этой ситуации, и как мне стать таким?» Отвечая на этот вопрос, они читают характеристики ситуации, идентифицируют тип личности для данной ситуации, конструируют психический образ или представление человека, который является лучшим примером данного типа личности.

Творческий процесс характеризуется спонтанностью, непринужденностью, естественностью, стихийностью, непредсказуемостью, внезапностью или неожиданностью. Именно в таком понимании кроется, например, ответ на вопрос «Как открыть в себе писателя?» В. Солоухин однажды в детстве бегал по улице, был розовый вечер. Он прибежал домой, посмотрел в окно и понял, что такого розового вечера больше никогда не будет. Толчком к дальнейшему литературному творчеству послужила фраза, обращенная к самому себе: «С этим что-то надо делать».

Следующая характерная особенность – пластичность (творческий человек предлагает множество решений, в тех случаях, когда обычный человек может найти лишь 1 или 2).

Третьей особенностью является склонность к изменению своего отношения к реальности, внутри которой зарождается творческая деятельность. Особую ценность приобретает склонность к позитивным и конструктивным изменениям своего отношения к волнующей проблеме. Важно отметить, что творческое решение меняет существующие методы, реже – традиции, ещё реже – основные принципы и совсем редко – взгляд людей на мир.

Четвертой особенностью является то, что творческий процесс предполагает созидательное действие как в отношении духовной реальности (рождение новых идей), так и в плане физической реальности (конструирование новых материальных продуктов).

Объективно творческим продуктом считается такой, который: а) является ответом на реальную проблему; б) должен иметь новизну с точки зрения предыдущего опыта; в) делать возможным преодоление традиционного подхода, т. е. отказ от применения традиционных, ранее знакомых решений (продуктов). К особенностям продукта творчества относятся новизна, оригинальность и уникальность.

Новизна как критерий творчества означает продуцирование чего-то нового. В. М. Полонский определяет следующие градации новизны: 1. Построение известного в другом виде, т.е. фактическое отсутствие нового (формальная новизна). 2. Повторение известного с несущественными изменениями. 3. Уточнение, конкретизация уже известного. 4. Дополнение уже известного существенными элементами. 5. Создание качественного нового объекта или способа [27].

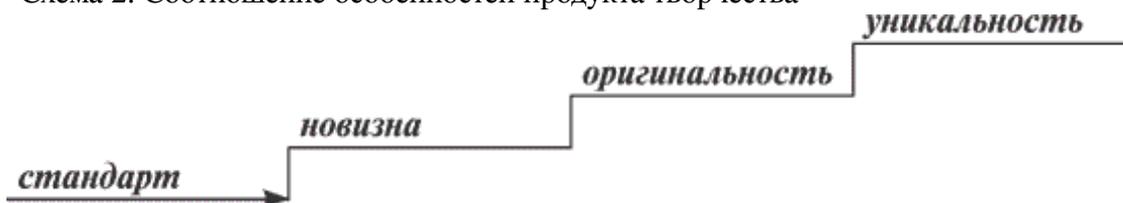
Оригинальный (лат. *originalis* первоначальный) – 1) подлинный, неподдельный; 2) вполне самостоятельный, непохожий, чуждый подражательности; 3) своеобразный, странный. Оригинальность продукта – это та его характеристика, которая означает, что данный продукт отличается от стандарта, от нормы, от традиции. Оригинальное мышление порождает неожиданные и непривычные решения.

Оригинальное мышление порождает неожиданные, нешаблонные решения, предполагает целостное видение всех связей и зависимостей, незаметных при последовательном методичном анализе.

Уникальный (лат. *unicus*) – единственный в своём роде, исключительный. Уникальное – это что-то единственное и неповторимое в своём роде.

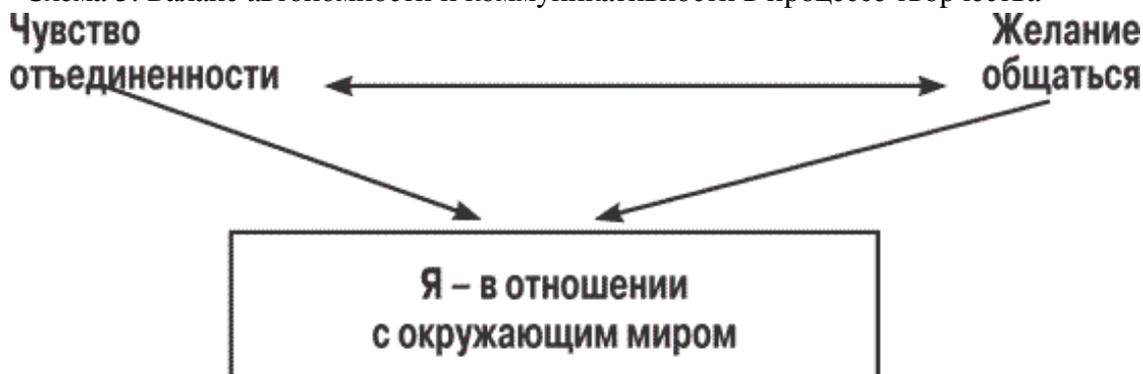
Таким образом, можно представить с помощью схемы 2 соотношение основных характеристик продукта творчества.

Схема 2. Соотношение особенностей продукта творчества



По мнению К. Рожерса, для того чтобы продукт рассматривался в историческом аспекте как продукт творчества, он должен получить признание некоторой группы людей в некоторый момент времени [32, С.412]. Продукты творчества должны непременно воплотиться во что-то реальное. Почти во всех продуктах творчества проявляется избирательность, упорядоченность. Они характеризуют попытку выявить самое существенное. Человек творит не для того, чтобы общаться, но, когда творческий акт совершился, он хочет поделиться с другими своим новым качеством (см. схему 3).

Схема 3. Баланс автономности и коммуникативности в процессе творчества



Творчество – процесс создания нового, который требует выхода за существующие границы знания. В этом и проявляется сложная структура творчества, а именно:

- необходимость системного понимания воспринимаемой информации;
- осмысление всех предыдущих знаний в конкретной области и осознание их границ;
- экстраполяционный прогноз дальнейшего развития явлений и ситуаций;
- умение формулировки новых задач;
- нахождение новых методов решения этих задач, что связано с эвристическими функциями мышления и информационным обеспечением эвристического поиска.

Структура творчества связана с эвристическими функциями мышления и информационным обеспечением эвристического поиска. В данной структуре можно выделить и многие другие элементы, характеризующиеся тем, что решение творческих проблем часто требует выхода за рамки одной научной дисциплины. Реализацию рассмотренных структурных компонентов невозможно осуществить только на основе логики и алгоритмических действий. Нужен эвристический подход, сущность которого проявляется в организации мышления на поиск ранее неизвестных способов достижения новых целей. В процессе такого поиска проявляется взаимосвязь логических и эвристических действий. Преимущество творческих личностей основано на понимании ими механизмов умственной деятельности, особенностей её динамики и проникновение в сущность самого творческого процесса.

С. Л. Рубинштейн выделял два уровня в становлении способностей: уровень накопления опыта, овладения знаниями, умениями, навыками и уровень, на котором способности оформляются как сложное синтетическое образование личности. Именно поэтому показатели способностей важны для обучения, т. е. хорошая обучаемость не является безусловным показателем масштаба дарования [33].

Б. Г. Ананьев рассматривал способность как проявление самостоятельности и сознательности, а не просто накопления знаний. Творческое развитие ума выражается в новаторской позиции самого человека в отношении знаний, которые он усваивает, таким образом, предполагается, что способности – не есть простое накопление знаний [1, С. 127].

Дж. Гилфорд выделяет 4 основных блока способностей: оригинальность, беглость, гибкость и тщательность.

1. Фактор оригинальности определяет продуцирование необычных, далеко идущих идей. Это умение выйти за рамки привычного, увидеть и использовать то, что не укладывается в рамки ранее усвоенного.

Оригинальность, нетривиальность, необычность высказываемых идей, ярко выраженное стремление к интеллектуальной оригинальности. Творческий человек почти всегда и везде стремится найти своё собственное, отличное от других решение.

2. Беглость связана со способностью решать самые разнообразные проблемы с быстрым просчётом вариантов развития ситуации.

А. Беглость идей – генерация как можно большего количества идей.

Б. Беглость ассоциирования – успешная реализация ассоциативных связей между идеями.

В. Беглость выражений – имеет дело с развитием речи, второй сигнальной системы.

Беглость мышления – быстрое нахождение решения за счет выбора оптимальной последовательности шагов.

3. Фактор гибкости – это изменения определенного вида: изменение мнений, объяснений, стратегий выполнения заданий, способов мыслить.

А. Семантическая спонтанная гибкость, т. е. способность создавать, продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации, которая не содержит ориентиров для этих идей.

Стихийная гибкость – способность быстро и легко переходить от одного класса явлений к другому. Это имеет особую значимость для поиска информации.

Б. Образная адаптивная гибкость, т. е. способность изменять восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые, скрытые от наблюдения стороны.

Это – изменения в подходе к заданию, к стратегии его выполнения, способность вовремя отказаться от гипотезы и перейти к новой.

В. Семантическая гибкость, т. е. способность видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать его новое использование, расширять функциональное применение на практике.

Творческое мышление отличается гибкостью в том отношении, что оно помогает человеку сформулировать множество возможных решений.

«Смысловое расстояние» – переменная величина, которая детерминируется функциональной фиксированностью человека. Способность к преодолению фиксированности – одно из проявлений гибкости мышления. Для того чтобы мышление было гибким важна готовность памяти.

Исследование креативности требует ещё большей, чем обычно, аккуратности и ответственности. В проведенных нами работах (Е. В. Коточигова, Т. В. Огородова, Ю. В. Скворцова и др.) показано, что нет значимой корреляционной связи между интеллектом и креативностью, между вербальным и невербальным интеллектом, между креативностью и рефлексией. Причины: 1. Исследование креативности с помощью вербальных (самооценочных) методов не является в полной мере диагностичным. 2. Низкая мотивация испытуемых на выполнение творческих заданий. Испытуемым интереснее выполнять непродуктивные задания, чем творческие, поскольку человек любит делать то, что получается.

Психологические закономерности творческого профессионального мышления

Как преподаватель воспринимает и осмысливает ситуацию, так он и поступает. Его творческие мысли определяют 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 соотнесение 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. Умения практически применять знания и умения. 4. Кого? Учет возрастных, профессиональных, половых и индивидуально-типологических характеристик обучаемых.

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, не боится любых форм поведения, в том числе и детских. Это помогает человеку наиболее взвешенно относиться к ситуации. Каждый человек является творцом, если он активно занимается саморазвитием.

Проявление закономерностей творческого педагогического мышления характеризуется подъемами и спадами. Один и тот же фактор (например, аттестация) может помогать или мешать развивать преподавателю свои творческие способности.

Самой постоянной характеристикой жизни является ее постоянное изменение. Что нужно для того, чтобы жить и трудиться в этом изменяющемся мире? 1. Умение работать с новой информацией. 2. Быть готовым к новому. 3. Человек сам должен быть изменяющимся, должен быть креативным. Поэтому становление креативной личности подчиняется следующим закономерностям:

- Чувствительность к проблемным ситуациям и формулированию проблем.
- Если среда удовлетворяет познавательной 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.
- Эмоциональная способность – это мета-способность, которая обеспечивает развитие личности. Межличностный интеллект характеризуется учетом интересов других людей и умением адекватно реагировать на это.

Психологические механизмы творческого профессионального мышления

Рассмотрение психологических закономерностей творческого мышления позволяет выявлять и управлять его механизмами. Механизм – есть понимание реконструкции понятия «неопределенности». «Динамическая регуляторная система» – формируется здесь и сейчас и проявляется в регулировании смысла (О. К. Тихомиров).

Работа преподавателя не может стать творческой, если не обеспечены её 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! – комбинации, – вот суть творчества.

Запускает механизмы творчества приводной ремень, который условно можно назвать «личностное притяжение». Поэтому преподавателю важно овладеть искусством личной самопрезентации – умением «подавать» себя, делать доступными свои лучшие личностные качества. Непринятие этой, незатейливой на первый взгляд, идеи грозит преподавателю тяжелыми последствиями. Студенты таких преподавателей награждают прозвищами и делают из него предмет разнообразных насмешек. Так, преподавателя, который любил во время лекции смотреть на кафедру, перед которой стоял неотрывно, не поднимая глаз на аудиторию, студенты ласково называли «Гвоздик». Им казалось, что он постоянно смотрит на гвоздик кафедры.

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).

Исходя из понимания креативности как способности удивляться и познавать, умения находить решения в нестандартных ситуациях, как нацеленности на открытие нового и спо-

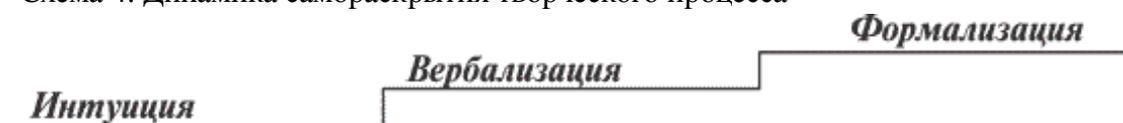
способности к глубокому осознанию своего опыта (Э. Фромм, 1959) можно выделить следующие основные группы механизмов творческой деятельности:

1. Механизм творческого мышления, по мнению Я. А. Пономарева, как способ конструктивной саморегуляции и саморазвития личности в проблемно-конфликтной ситуации, составляет конфликт интеллектуальных содержаний и рефлексивно осмысленных и отчужденных личностных содержаний [28].

2. Рождение нового связано с нарушением привычной системы упорядоченности: с переструктурированием знания или с достраиванием знаний посредством выхода за пределы исходной системы знаний. Р. Ассаджолли рассматривал творчество как процесс восхождения личности к «идеальному Я», как способ её самораскрытия. Рождение нового связано с нарушением привычной системы упорядоченности: а) с переструктурированием знания или с достраиванием; б) осуществления выхода за пределы исходной системы знания.

Одним из основных психологических механизмов самораскрытия творческого процесса является позитивное изменение своего опыта (см. схему 4).

Схема 4. Динамика самораскрытия творческого процесса



3. Поиск неизвестного с помощью механизма «анализ через синтез» (С. Л. Рубинштейн). Этот механизм означает выявление свойств объекта через установление его взаимосвязей с другими объектами. В процессе решения любой задачи происходит расчленение ее на несколько частей: что известно, что надо найти (анализ), а потом результаты решения данных вопросов объединяют в единый, который и будет ответом к задаче. Одним из способов изучения мыслительных механизмов, определяющих успешность педагогической деятельности, может служить анализ развивающегося отражения профессионалом ситуации своей деятельности (через анализ представленности в сознании знаний о ней).

4. Поиск неизвестного на основе взаимодействия интуитивного и логического начал. Ход удовлетворения потребности в новом знании всегда предполагает интуитивный момент, вербализацию и формализацию его эффекта; то решение, которое можно назвать творческим, не может быть получено непосредственно путем логического вывода. Рождение нового связано с нарушением привычной системы упорядоченности: с переструктурированием знания или с достраиванием знаний посредством выхода за пределы исходной системы знаний.

5. Поиск неизвестного с помощью ассоциативного механизма. Под ассоциациями понимается установление взаимосвязей между явлениями на основе наличия у них сходных или различных признаков.

6. Соотношение интериоризации и экстериоризации как двух сторон единого эвристического процесса. Интериоризация как формирование внутренних структур человеческой психики 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.

7. Механизм перехода с ситуативного уровня профессионального мышления на надситуативный позволяет профессионалу в более полной мере актуализировать собственный творче-

ский потенциал [14]. 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.

8. Механизм когнитивной интеграции.

9. Творческий акт как включенный в контекст интеллектуальной деятельности рассматривается Я. А. Пономаревым также 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.

10. Механизм синергетической альтернативы является способом снятия расогласований в профессиональной деятельности. Это обнаружение такого варианта выхода из ситуации, который не только устранял бы её исходную противоречивость, но и заставлял бы сами противоречия «работать» на преодоление друг друга.

11. Работа профессионала не может стать творческой, если не обеспечены её 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! – комбинации, – вот суть творчества.

12. 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.

Внутренний план действий – это способность действовать «в уме», которая отличает психологический механизм интеллекта человека от соответствующего механизма интеллекта животных. В опытах со школьниками даже у младших учащихся обнаружили широкие индивидуальные различия в возможностях действовать во внутреннем плане. Существует два разных полюса: на одном находятся дети, системы действий которых всецело определялись непосредственно выступающей «логикой внешней ситуации», а на другом полюсе – дети, решающие задачи сообразно ясно помеченному плану и напоминающие своими действиями интеллектуально развитых взрослых.

Выявлено **пять этапов развития внутреннего плана действий**, отличных друг от друга, но, вместе с тем, и связанных друг с другом:

1. Этап характеризуется полной неспособностью учащегося действовать во внутреннем плане, «в уме» и подчинять свои действия задаче. Он субъективно не расчленяет процесс (способ) и результат собственного действия. Цели направлены лишь на преобразование предметной ситуации. Оценка действия всецело субъективна, эмоциональна.

2. На этом этапе задача может быть решена, но лишь во внешнем плане путем манипуляции предметами-оригиналами. Процессы (способы) действий еще не могут превратиться в операции, а средства деятельности во внутреннем плане отсутствуют. При попытке действовать «в уме» деятельность распадается. Доступными становятся цели, стоящие над предметными действиями. Оценка эмоциональна.

3. На данном этапе задачи могут быть решены манипулированием представлениями вещей. Но манипуляции еще не удается в достаточной мере подчинять требованиям словесно поставленной задачи.

Расчлняются процесс и продукт действия, цель и мотив. Происходит дифференциация целей на практические (направлены на преобразование ситуации) и теоретические (направлены на выявление способа преобразования ситуации). Функцию контроля действия продолжают выполнять вещи и их представления, а в самостоятельной оценке результата действия доминируют эмоции.

4. Этот этап характеризуется способностью подчинять манипулирование представлениями требованиям словесно поставленной задачи оказывается сформированной. Повторно задача решается по плану, в основу которого кладется предшествующее решение практической задачи. План строится путем преобразования эффекта ее решения в задачу практическую. Контроль и оценка действий становится в основном логическими. Роль представлений в том и другом ограничивается.

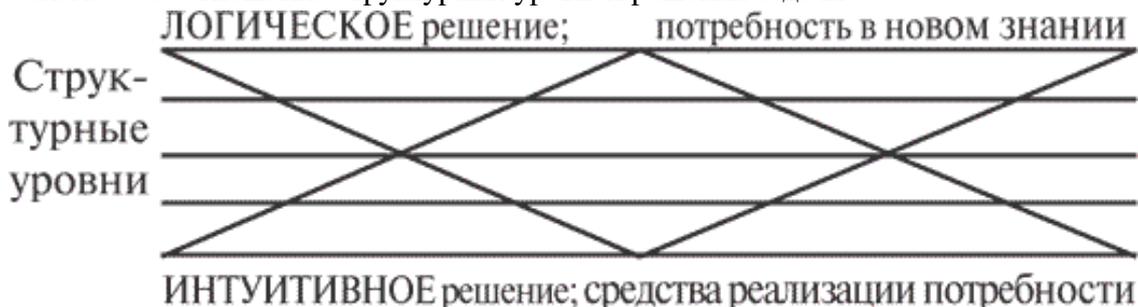
5. На заключительном этапе формируется способность к самокоманде. Действия систематичны, построены по замыслу, программированы, строго соотнесены с задачей. Контроль деятельности и оценка ее результата становятся всецело логическими. Построение плана предваряется анализом собственной структуры задачи. В деятельность включается познавательная мотивация.

Таковы основные психологические этапы интеллектуального развития учащегося – этапы развития внутреннего плана действий.

Функционируя, внутренний план перестраивает внешний. В развитом интеллекте этапы его развития оказываются структурными уровнями его организации. Это ярко обнаруживается в условиях решения творческих задач. Структурные уровни организации интеллекта выступают теперь как функциональные ступени решения творческой задачи. Можно схематически (см. схему 5) изобразить центральное звено психологического механизма интеллекта.

Объектами интуитивного мышления являются предметы – оригиналы или их модели. Объектами логического мышления – знаковые, символические модели. Процесс интуитивного мышления неосознаваем, слит с продуктом. Способы интуитивных действий на уровне интуиции не выявляются. Процесс логического мышления (например, умозаключение) осознан, расчленен с продуктом – способы действия выявлены и превращены в операции. Оценка продукта интуитивных действий субъективна, определяется его отношением к потребности, установке, мотиву и осуществляется эмоционально. Оценка логического продукта объективна, осуществляется системой логических правил. Мышление есть единство интуитивного и логического. Первый структурный уровень организации интеллекта наиболее интуитивен, а второй – наиболее логичен. Прямой продукт умственного действия отвечает сознательно поставленной цели и может быть непосредственно использован в сознательной организации последующих действий. Побочный продукт возникает помимо сознательного намерения, складывается под влиянием тех свойств предметов и явлений, которые включены в действие, но не существенны с точки зрения сознательно поставленной цели.

Схема 5. Соотношение структурных уровней решения задачи



Таким образом, творческий акт рассматривается Я. А. Пономаревым как включенный в контекст интеллектуальной деятельности по схеме: на начальном этапе постановки проблемы активно сознание, затем на этапе решения активно бессознательное, а отбором и проверкой правильности решения, на третьем этапе, занимается сознание.

Развитие творческого профессионального мышления

Уровень развития творческого педагогического мышления должен определяться степенью его творчества по отношению к своему труду, т. е. способность преподавателя к профессиональной импровизации должна цениться выше, чем умение грамотно работать по инструкции. Именно творчество является главным условием интереса к своей профессии. Без этого интереса трудно способствовать развитию и саморазвитию обучаемых.

Полноценное творчество должно предполагать умение рассчитывать «на опережение» своих возможностей, с этого начинается культура любого профессионализма. «Творческий рост учителя – процесс совершенствования педагогом своей профессиональной культуры» [40, С. 4]. В ходе решения педагогических проблемных ситуаций преподавателю трудно удержаться на творческом уровне, поэтому зачастую он соскальзывает на сугубо логические способы решения, идет по пути наименьшего сопротивления, использует аналогии. Те преподаватели, которые претендуют на определенный уровень в профессиональном сообществе, должны самоопределиваться, т.е. определить уровень, на котором они находятся.

Условно можно выделить следующие уровни профессионализации:

Специалист работает в заданном режиме. Он точно знает средства: «Мы это уже проходили». Как только он обнаружил тип, класс задачи, он уже знает, что делать дальше. Он использует обратную связь, корректирует свои воздействия по ее результатам. Но он действует «по методичке», по шаблону, по опыту других преподавателей. Такой специалист может быть прекрасным исполнителем чужих идей.

Специалист – человек, обученный решению определенного типа профессиональных задач. «Хорошие специалисты так умны и опытны, что в точности знают, почему нельзя сделать того-то и того-то: они видят пределы и препятствия. Они так много знают, что против каждой приходящей на ум идеи немедленно выдвигают полчища аргументов» (Г. Форд). Специалист не может активно применять полученные знания на практике и редко находит удовлетворение в самостоятельном поиске решений.

Профессионал умеет себя «озадачивать», способен увидеть и сформулировать проблему. Он сам определяет для себя пространство работы по решению конкретной задачи. Оптимизация профессиональной деятельности пронизывает все ее этапы, начиная с планирования. Творчество здесь состоит в умелом выборе и целесообразном сочетании уже известного профессионалу содержания, методов и форм обучения.

К классическому перечню характеристик, позволяющих идентифицировать принадлежность работника к категории профессионала, относятся: наличие знаний на уровне эксперта в определенной области; автономность в работе; глубокая заинтересованность в своей деятельности; принадлежность к профессиональным структурам; бескорыстное служение делу; стандартное профессиональное поведение. В последнее время на первый план выходит способность профессионала к эффективной демонстрации своих возможностей в определенной области.

Мастер практически всегда прогнозирует, какие психические состояния должны быть у него во время конкретного учебного мероприятия, в той или иной ситуации. Его выгодно отличает искусство опроса и объяснения, контроль и анализ учебной работы обучаемых. Однако такой преподаватель успешно объясняя состав воды, ее строения, функции, не показывает при этом горизонта.

Рационализатор использует уже существующие знания и расширяет область их приложения. Совершенствование готовых рекомендаций имеет разнообразные проявления: усовершенствование, адаптация и модернизация средств обучения. Преподаватель отдает бразды правления учебной группе и умеет это контролировать. Одним из важных результатов является перестройка педагогического опыта.

Фасилитатор – преподаватель, помогающий обучаемому в процессе его развития. Такой преподаватель работает в парадигме личностно-ориентированного подхода к решению образовательных задач. Он характеризуется такими качествами как открытость, чувственность, сопереживание. Для него характерно выражение внутренней уверенности в возможностях и способностях обучаемых.

Творец же, наоборот, показывает горизонт, но не показывает состава воды. Он обучает средствам, с помощью которых обучаемые сами могут установить состав воды. Педагог не бывает нетворческим, т. к. не существуют однотипные ситуации. Преподаватель занимается сотворчеством, поскольку он творит вместе с обучаемыми. Творец в процессе творчества становится больше самого себя. Преподаватель начинает творить самого себя. В процессе активного поиска формируются новые психологические образования (например, самостоятельность: преподаватель может использовать уже готовые приемы, но вкладывает в них свое личностное начало; адекватность: педагог использует эвристические приемы лишь постольку, поскольку они соответствуют его творческой индивидуальности, особенностям личности обучаемого, развития учебной группы), происходит становление новой педагогической направленности. Преподаватель использует и творческие возможности живого общения с учениками. Он может быть успешным в роли «мозгового центра», но не всегда способен довести свою идею до успешной реализации.

Профессиональная позиция «творец – не творец» реализуется в конкретной деятельности. Творец находит оригинальные способы решения новых задач.

Акмеолог достиг вершин самореализации. Он успешно осуществляет самоуправление профессиональной деятельностью, как совокупностью системы задач.

Актуальность проводимых нами исследований (Т. Г. Киселева, Е. В. Коточигова, О. В. Сумарокова, И. В. Серафимович, Ю. Н. Жихарева, Т. В. Разина, О. Н. Ракитская, Т. В. Огородова, и др.) обусловлена отсутствием устоявшейся системы взглядов на понимание психологических механизмов и закономерностей становления и функционирования творческого мышления преподавателя; потребностью в обобщении и систематизации многочисленных, порой противоречивых, фактов; необходимостью дальнейшего развития теории педагогического мышления.

В нашем подходе развивается идея Б. М. Теплова о творческом аспекте мышления. Он в частности поставил вопрос о том, как сочетать два противоположных требования: необходимость гибкости в подходе к однажды принятым планам и упорство в отстаивании этих планов [37]. С аналогичным «конфликтом» нередко приходится сталкиваться и в процессе обучения: с одной стороны, необходимо вырабатывать у обучаемых устойчивые умения и навыки, а с другой – приучать их к варьированию способов деятельности.

На наш взгляд, данный аспект особенно ярко проявляется в процессе обнаружения педагогом проблемности, поскольку она определяет избирательное отношение и нормативный уровень профессиональной продуктивности и зрелости педагогического решения. Осознание проблемности приводит к возникновению педагогической проблемной ситуации и стимулирует решение педагогической задачи.

В качестве ведущей характеристики проблемности выделяется представленность в сознании субъекта педагогической деятельности значимых для него противоречий. Возникновение проблемности зависит от субъективного отношения педагога к ситуации. В зависимости от содержания установленной проблемности нами выделены уровни ее существования и реали-

зации: ситуативный и надситуативный. Выделенные нами уровни являются своего рода способами реорганизации педагогической реальности.

Если в профессиональной деятельности преподавателя реализуется ситуативный уровень обнаружения проблемности, то принимаются решения, ориентированные не на смысл педагогической деятельности, ее цель, общественное предназначение, а на сиюминутную тактику и выгоду. Данный уровень и соответствующие ему решения обусловлены конкретными условиями деятельности. Ситуативно мыслящий учитель успешно решает педагогическую задачу в пределах того, что знает. На пределе, границе профессионального знания возможно возникновение «тремора цели», который случается тогда, когда педагог, выполняя какую-то работу, слишком старается не допустить ошибки. Возникает «динамическая тенденция» (С. Л. Рубинштейн), которая направлена на создание оптимальных условий для самостоятельного развития личности ребенка, его творческой самодеятельности и интеллектуальной активности.

В ходе наших экспериментов показано, что наиболее высокой активностью и продуктивностью отличается ситуативный уровень у группы педагогов, характеризующихся эмпирическим мышлением. А надситуативный уровень наиболее успешно сопровождает эффективную мыслительную деятельность тех педагогов, которые чаще используют трансцендентные обобщения, как из области преподаваемого предмета, так и из области психологии. Особую роль играет активность надситуативная как способность преподавателя подниматься над уровнем требований конкретной ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения исходной педагогической задачи. Такая активность выполняет функцию вектора мышления, определяющего преобладающее направление мыслительных действий, которые проявляются в процессе решения конкретной ситуации.

Для того чтобы реализовать условия педагогической деятельности в её средства, преподавателю необходимо владеть гибким индивидуальным стилем. Важным компонентом гибкости является когнитивный стиль как стабильные индивидуально-психологические способы приема и переработки информации. Он характеризуется «острым» глазом и умом педагога. Когнитивный стиль включает в себя: а) видение завуалированного в выполняемой деятельности, в том числе и латентных признаков конкретной педагогической ситуации; б) видение впрок (заметить то, что сегодня не востребовано, но может пригодиться завтра, послезавтра); в) видение перспективы (выявление ростков нового, позитивного, т. е. того, на что можно «опереться» в реализации своих педагогических решений). Когнитивные стили во многом обуславливают положительные или отрицательные последствия профессионализации преподавателя, которые определяются его личностными особенностями как субъекта педагогической деятельности, спецификой других субъектов, универсальностью и содержанием педагогической деятельности.

В целом это означает умение выстраивать стратегию перспективы, в ходе стремления к которой одно цепляется за другое, поскольку в действенной стратегии всё функционирует в системе, и время начинает работать на достижение намеченного результата. В этом случае педагогу «удается поймать систему за хвост»: создается сценарий рефлексивного управления, предопределяющий поведение обучаемого. Рефлексивное управление состоит в том, что создаются внешние педагогические условия, которые становятся внутренними условиями, регулирующими активность (поведенческую, деятельностьную) студента.

Условия педагогической деятельности превращаются в средства её оптимального осуществления лишь тогда, когда они 1) содержат педагогическую «начинку» (по своей сути способствуют достижению педагогического эффекта); 2) создают благоприятные стимулы (внешние и внутренние) для актуализации творческого потенциала, как личности студента, так и личности преподавателя; 3) становятся опорой для достижения педагогических целей (для этого требуется включение конструктивного мышления, именно оно помогает найти то, на что можно опереться в своей деятельности на данном этапе её выполнения); 4) латентные,

скрытые условия конкретной ситуации становятся объективными, «работающими» и реально влияющими на успешное осуществление педагогической деятельности, если преподаватель умеет видеть «около», если у него развито «боковое», творческое мышление. Следовательно, ему важно научиться распознавать условия, потенциально могущие стать эффективными средствами и учитывать их в своем практическом мышлении.

Значимые различия наблюдаются в принятии эффективных и результативных решений в группе «творческих» учителей, причем, преобладают решения ситуаций, связанные с эффективностью. Данная группа испытуемых стремилась оценить не только решаемую конкретную ситуацию, но и себя, свои возможности. Они старались выйти за пределы наличной ситуации, самовыразиться в нахождении решения, пытались найти творческие способы разрешения противоречия. Обнаружение надситуативной проблемности мы рассматриваем в качестве психологического механизма эффективного педагогического решения.

Результаты исследований позволяют говорить, что сформированное педагогическое мышление характеризуется такими «ядерными» качествами как креативность, дивергентность, рефлексивность, саногенность, конструктивность. Психологический анализ этих и других качеств позволяет отметить доминирование либо функциональных, деятельностных (ситуативных), либо личностных (надситуативных) компонентов. Интегративным качеством педагогического мышления может выступить умение преподавателя обнаруживать проблемность в решаемой ситуации. Установлено, что ситуативный уровень обнаружения проблемности характеризуется совершенствованием предметно-методических составляющих образовательного процесса, а надситуативный – ориентирован на актуализацию нравственного, духовного пласта этого процесса.

Педагогические средства реализации надситуативной проблемности варьируются в зависимости от организационной формы, цели и содержания учебно-воспитательного процесса, уровня сформированности рефлексии у участников деятельности и включает в себя:

- использование диалога в педагогической деятельности;
- решение педагогических задач, полностью не определенных (со скрытым вопросом);
- имитацию ошибок и неточностей для поиска их обучаемыми;
- поиск и анализ всех возможных вариантов решения педагогической проблемной ситуации;
- создание педагогических ситуаций, требующих высказывания мнения, суждения, оценки или рецензирования.

Творческое педагогическое мышление связано с чертами личности, обуславливающими продуктивность познавательной деятельности в целом. Положительные изменения личностных качеств при переходе с ситуативного уровня на надситуативный уровень мышления есть конкретная реализация в мышлении, включенном в практическую деятельность, показателей творчества. Надситуативный уровень профессионального педагогического мышления связан с преобладанием следующих терминальных ценностей: креативность, активные социальные контакты, развитие себя. Данный уровень характеризуется осознанием педагогом необходимости изменения, совершенствования некоторых особенностей своей личности. Педагогические ситуации стимулируют преподавателя «подняться» на уровень, с которого он мог бы проанализировать самого себя. Процесс разрешения противоречий на данном уровне способствует не только активизации его мыслительной деятельности, но и оказывает большое влияние на личностное развитие педагога.

Диагностика надситуативной проблемности включает в себя систему показателей: критичность мышления; стремление к доказательности и обоснованности своей педагогической позиции; способность и стремление ставить проблемные вопросы; стремление и способность вести дискуссию; готовность к адекватной самооценке. Все это стимулирует активную разработку и внедрение в педагогическую практику условий и средств формирования умений обна-

руживать надситуативную проблемность. Любое надситуативное педагогическое мышление может быть творческим, но не всякое творческое мышление является надситуативным. Оно может быть и ситуативным, что показано в наших работах.

В исследовании, проведенном Т. Г. Киселевой и М. Н. Войтович, установлено, что в 50 % случаев испытуемые предпочитают получить результативное решение, как наиболее приемлемое в данной ситуации. Эта группа учителей рассматривает только конкретную ситуацию, не улавливая динамики и взаимосвязи её с предшествующими ситуациями, соучастниками которых они были вместе с учащимися. Такие испытуемые обнаруживают проблемность, но не стремятся устранить причину возникновения противоречия, а пытаются его лишь снять, сгладить негативные последствия.

В других 50 % случаев испытуемые, наоборот, стремятся найти оптимальное, конструктивное решение, которое связано с эффективностью. Такие испытуемые нацелены на поиск и реализацию оптимального решения. Это позволяет им оценить ситуацию не только с точки зрения конкретных условий, но и «выйти за её пределы», чтобы видеть, учитывать и корректировать перспективы её развития. Нахождение подобного решения предполагает выделение надситуативного уровня проблемности в решаемой ситуации.

Результаты, полученные на двух группах испытуемых: «творческих» и «нетворческих», были обработаны с помощью t-критерия Стьюдента. Полученные данные позволяют отметить, что значимых различий в принятии эффективных и результативных решений «нетворческими» испытуемыми не обнаружено. Поэтому нельзя говорить о том, что «нетворческие» преподаватели склонны выходить из педагогической проблемной ситуации опираясь на результативность, нежели на эффективность.

В исследовании А. В. Балашовой отмечено, что если коммуникативные способности преподавателя имеют узкую сферу применения, ориентированы на достижение сиюминутных результатов, то доминирующим уровнем проблемности при решении педагогических ситуаций является ситуативный уровень. Обследованные ею преподаватели (90 %) проявили ситуативность мышления. Установлены особенности взаимосвязи надситуативности мышления и креативности. Надситуативность мышления преподавателя является фактором, оптимизирующим творческие коммуникативные способности, тогда как ситуативность, в большинстве случаев, подавляет их. Преподаватели с высокоразвитыми творческими коммуникативными способностями более успешно стимулируют развитие творческих коммуникативных способностей учеников. Таким педагогам присуще умение урегулировать конфликт на начальном, латентном этапе его возникновения, умение не только встать над проблемной ситуацией и переструктурировать её таким образом, чтобы увидеть разные варианты решения конфликта. Умение человека «отключать» свои эмоции, диссоциировать их помогает не чувствовать себя ущемленным в конфликтной ситуации. Подобного рода умения делают возможным творческое разрешение проблемно-конфликтных отношений.

Этапы становления творческого мышления

Гуманистические психологи (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс) считали, что первоначальный источник творчества – мотивация личностного роста, не подчиняющийся гомеостатическому принципу удовольствия. Творчество, по А. Маслоу, – это потребность в самоактуализации, полной и свободной реализации своих способностей и жизненных возможностей. К. Роджерс, Г. Олпорт выделяют мысль о том, что реализация личностью своего смысла связана с развитием творчества и достижением психической зрелости.

А. Маслоу, описывая творческую деятельность, указывает на две её фазы: **первичную и вторичную:**

1. Для первой фазы характерны импровизация и воодушевление. Основной мотив возбуждения выражается в форме интереса. Этот интерес должен быть достаточно сильным, чтобы преодолеть усталость и «отрицательные» эмоции, которые могут возникнуть на 2 фазе.

2. Фаза разработки или развития исходного вдохновения и идей, возникших на первой фазе. Тяжёлая работа по созданию конечного продукта творчества ведёт к подавленности и периодам разочарования. Мотивационная сила устойчивого интереса, высоты замысла и вдохновения имеет решающее значение для преодоления препятствий к творчеству как средству совершенствования себя и выполняемой деятельности.

На **две основные фазы** можно как бы расчленить и решение творческой задачи:

1) фазу интуитивного поиска и получения интуитивного эффекта, интуитивного решения;

2) фазу его вербализации, формализации (связанную с «логическим» решением).

Существует психологический критерий творческой деятельности: ход удовлетворения потребности в новом знании всегда предполагает интуитивный момент, вербализацию и формализацию его эффекта; то знание, которое можно назвать творческим, не может быть получено непосредственно путем логического вывода. Интуитивный момент и формализация его эффекта выступают как творческое мышление, являясь центральным звеном психологического механизма творческой деятельности.

С. Финке совместно с другими исследователями предложил модель ГЕНОПЛО, согласно которой творческая мысль проходит в своем развитии через 2 фазы: *генеративную* и *исследовательскую*. В первой фазе человек создает мысленные представления в виде структур, предшествующих новому изобретению и обладающих свойствами, способствующими творческим открытиям. В исследовательской фазе эти свойства используются с целью разработки творческих идей. Среди мыслительных процессов, задействованных на этих фазах креативного процесса, называются: припоминание, ассоциация, синтез, трансформация, замещение по аналогии и категориальная редукция (мысленное приведение объекта или его элементов к более простым категориальным образованиям).

Характеристика каждого этапа позволяет выявить определенные критерии деятельности, составить структуру этой деятельности, охарактеризовать её особенности. Основываясь на концепциях одаренности Я. А. Пономарева и А. К. Марковой, а также учитывая современные достижения гештальт-терапии, можно выделить следующие этапы творчества:

1. *Этап логического анализа.* Это период сознательной деятельности, при которой используются все знания, необходимые для актуализации в данный момент. Данному этапу присуще: а) потребность в новой идее; б) выделение проблемы; в) доминирование сознательных процессов, хотя творчество на эмоциях и основывается; г) наличие предварительных знаний; д) рождение замысла (осознание его социальной ценности); е) сознательная работа над проблемой; и) переход от рассмотрения многих альтернатив к нескольким решениям и их обсуждению, отход от внутреннего ограничения рамок возможных решений.

На этом этапе необходимо отойти от своих эмоций и логически рассмотреть решаемую проблему. Признать истинное положение вещей, т. е. принятие ситуации такой, какая она есть. Взять на себя ответственность за решение проблемы. Объективно посмотреть на партнера: не осуществлять переноса, проекций и отделять проблему от личности.

Первый этап – осознание, постановка, формулирование проблемы – основан на знании информации в области творчества и её систематизации. Объем эвристической деятельности может колебаться в диапазоне от 0 % до 100 % в зависимости от проблемы. Если проблема уже кем-то сформулирована, но не решена, то требуется разобраться в её формулировке, постановке и осознать её как объект деятельности. В этом случае эвристическая деятельность незначительна. Если же требуется поставить, сформулировать проблему, то объем эвристической деятельности значительно возрастает.

Упражнения: а) чувствование актуального, б) внимание и сосредоточенность, в) интегрирующее сознание.

2. *Этап интуитивного решения.* Это неосознанный способ решения проблемы, внезапное озарение. Инсайт наступает после активной работы нашего бессознательного. Избирательное, подсознательное ассоциирование понятий. Бессознательная работа над проблемой. Свободные умозрительные рассуждения.

Этот этап связан с нахождением принципа решения проблемы, а также с раскрытием «дверей для психической энергии», поэтому преподавателю необходимо показать обучаемым, как можно определять свою энергию, фокусировать её и принимать за неё ответственность.

Упражнения: а) обострение ощущения тела, б) опыт непрерывности эмоций, в) вербализация, г) превращение слияния в контакт, д) осознание и устранение проекций и интроекций.

3. *Этап вербализации интуитивного решения.* Осознание пути и способа решения проблемы. На эту задачу направляется вся деятельность личности. Необходимые такие умения, как а) позитивное и конструктивное переосмысление проблемы; б) формулирование проблемного вопроса: «Что и как я могу сделать после того, как увидел в проблеме что-то новое и конструктивное?»; в) развитие замысла (конкретизация замысла); г) созревание, вдохновение, озарение (кристаллизация решения, формулировка способа решения).

Третий этап характеризуется максимальным присутствием логической формы мышления, которая связывает различные алгоритмические операции. Эвристическая деятельность может касаться дальнейшего развития найденной концепции. После постановки проблемы занятие новой, возможно, произвольной позиции, затем возвращение обратно и воссоздание, критический анализ логического пути между новой позицией и отправной точкой. Поиск, распознавание и выбор нужной комбинации среди множества других возможных. Многократные усилия по приближению решения, приходящего чаще всего внезапно.

Упражнения: а) дифференцирование и объединение; б) упражнение типа «Ловушка»: «Если Вы считаете себя запертым в ловушку, совершите перенос в неё. Что чувствуете? Придумайте несколько способов выбраться из неё. Теперь сделайте это. После выхода из ловушки представьте, что Вы сидите снаружи её, под деревом. Посмотрите вокруг: на ловушку и окружающий Вас мир».

4. *Этап формализации вербализованного решения.* Основная цель: развитие идеи, её формулировка, обработка и представление в виде какого-либо образа. На этом этапе происходит практическая проверка гипотезы, реализация замысла, объективация творческого произведения (выполнение картины, скульптуры и т.д.). Объем эвристической деятельности обусловлен трудностями практической проверки гипотезы логическими средствами. Реализация творческого замысла. Анализ и критическая оценка полученного результата творчества.

Представляется интересным соотнесение рассмотренных этапов с этапами научного творчества: Любовь. Оплодотворение. Беременность (вынашивание идеи). Предродовые схватки. Роды (рождение идеи). Осмотр, освидетельствование (проверка). Жизнь.

Мотивация профессионального творческого мышления

В одной из своих работ Б. В. Зейгарник сформулировала интересную проблему: «Нередко бывает так, что человек осознает мотив, ради которого действие должно совершиться, но этот мотив остается «знаемым» и не побуждает действие» [11, С. 102]. По мнению А. Н. Леонтьева, в данном случае не происходит слияния двух основных функций мотива: смыслообразующей и побудительной [21]. Преподаватель знает, что он должен делать, но не знает, для чего. Он не знает, что получится, когда действие будет совершено. Поэтому нередко преподаватель оказывается невротизированной личностью.

Невроз возникает там, утверждает А. К. Дусавицкий, где есть вынужденная деятельность, не имеющая личностного смысла, то есть не связанная с интересом личности. «Ситуация вынужденной деятельности – это ситуация стресса, когда организм находится в постоянном напряжении и может привести к серьезным заболеваниям» [8, С. 28].

Заставить преподавателя работать творчески невозможно. Важно собственное желание. Способ выработки мотивации, а не ее наличие характеризует психологическое благополучие личности преподавателя. Ни одна форма профессионального поведения не является столь прочной, как форма, связанная с эмоцией. Неадекватность типовых приемов профессиональной деятельности бесконечно многообразным педагогическим ситуациям объективно стимулирует преподавателя к творчеству. Образуется единое поле смыслов: удовлетворенность отношениями позволяет преподавателю чувствовать удовлетворенность собой.

А. М. Матюшкин в своей концепции творческой одаренности, учитывая многообразие внешних проявлений творческого развития, определяет наиболее общую характеристику и структурный компонент творческого потенциала – познавательные потребности. Познавательные потребности составляют психологическую основу доминантности познавательной мотивации по сравнению с другими типами мотивации.

Познавательная мотивация выражается в форме исследовательской, поисковой активности и проявляется в более низких порогах к новизне стимула. По мере развития исследовательская активность преобразуется в более высокие формы и выражается как самостоятельная постановка вопросов и проблем по отношению к новому и неизвестному. Трудность обнаружения и открытия нового выражается в преодолении сложившихся привычных подходов к решению проблем. Преодоление разного рода стереотипов формирует другой неперенный компонент одаренности – оригинальность. Она выражает степень непохожести, нестандартности, неожиданности предполагаемого решения среди других стандартных решений [23]

Мотивация творчества способствует развитию способности человека к самоактуализации как процессу реализации своих способностей. «Мы должны признать тот факт, что человек творит в первую очередь потому, что это его удовлетворяет, потому, что он чувствует в этом самоактуализацию» [32, С. 414].

Талантливым будет не тот, кто родился талантливым, а тот, кто хочет быть талантливым (Роло Мэй). Награда за творчество – само творчество. Направленность на мобильный поиск нового определяет успешность тренинга креативности. В связи с этим особую роль играет ориентация на адекватное и своевременное изменение ранее выбранной стратегии поиска нового.

Виды творческой мотивации преподавателя: познавательная; деятельностная (желание донести учебный материал до обучаемых); личностная (совершенствование себя как личности, наработка внутренних новообразований). В результате тренировки творческого мышления по решению педагогических проблем появляются определенные интеллектуальные новообразования в виде знаний о способах разрешения педагогических проблемных ситуаций.

В процессе выполнения упражнений на коммуникативную креативность участник имеет возможность получить оценку своего поведения со стороны. Кроме того, совершая ошибки в искусственной ситуации общения, человек не чувствует той ответственности, которая в реальной жизни неизбежна. Состояние раскрепощения позволяет проявлять больше творчества в поиске эффективных форм взаимодействия друг с другом.

Мотивацию на педагогическое творчество можно определить в собственном узком смысле как мотивацию, в основе которой находится своеобразное, предполагающее вдохновение мышление, приводящее к созданию новых способов, средств, методов передачи и приобретения знаний и имеющее конечным результатом формирование социально и профессионально значимых качеств личности. В широком смысле слова мотивация творчества – это определенная система сложившихся в связи с педагогической деятельностью общественных отношений, которая 1) способствует становлению субъектов педагогического творчества; 2)

детерминирует суть нового педагогического решения; 3) благоприятствует творческому процессу при воспитании и обучении; 4) обеспечивает реализацию творческого результата педагогического творчества.

Обеспечение возможно более полной свободы творчества и соблюдение принципа академических свобод преподавателей вузов возможно лишь в том случае, если среда, в которой преподаватели работают, благоприятствует этому, что требует развития демократии в вузе. Вузовская демократия – это форма организации деятельности учебного заведения, при которой устанавливается определенная степень свободы вуза в вопросах принятия устава, разработки структуры вуза, статуса его подразделений, создания и функционирования органов управления на принципах сочетания единоначалия и коллегиальности. Благодаря такой демократии научно-педагогическим работникам и студентам предоставляются академические свободы с одновременным признанием социальной ответственности за всеми субъектами данных свобод.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.