

ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный  
университет имени Н.Г. Чернышевского»

На правах рукописи

**Тамочкина Оксана Александровна**

**Развитие творческого потенциала студентов  
в процессе профессиональной подготовки педагога**

13.00.08 – теория и методика  
профессионального образования

Диссертация  
на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель –  
Рахимбаева Инга Эрленовна,  
доктор педагогических наук,  
профессор

Саратов – 2021

## Оглавление

<b>Введение</b> .....	4
<b>Глава 1 Методологические основы развития творческого потенциала студентов</b> .....	19
1.1 Сущностные характеристики феномена «творческий потенциал личности».....	19
1.2 Психолого-педагогические подходы к проблеме развития творческого потенциала студентов вузов в контексте специфики профессиональной педагогической деятельности.....	46
1.3 Модель развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей в процессе обучения в вузе .....	72
Выводы по первой главе.....	94
<b>Глава 2 Опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности модели развития творческого потенциала студентов в процессе обучения в вузе</b> .....	97
2.1 Анализ хода и результатов констатирующего этапа опытнo-экспериментальной работы .....	97
2.2 Ход и промежуточные результаты формирующего этапа опытнo-экспериментальной работы по реализации модели развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей вуза.....	122
2.3 Итоговые результаты формирующего этапа опытнo-экспериментальной работы по реализации модели развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей вуза .....	148
Выводы по второй главе.....	165
<b>Заключение</b> .....	167
<b>Список литературы</b> .....	171
<b>Список иллюстративного материала</b> .....	191
<b>Приложения</b> .....	194
Приложение А. Авторский опросный лист выявления заинтересованности студентов творчеством, творческой педагогической	

деятельностью.....	194
Приложение Б. Перечень вопросов, устанавливающих наличие знаний о творчестве, творческой самореализации педагога.....	195
Приложение В. Индивидуальный диагностический лист «Мой творческий потенциал» .....	197
Приложение Г. Обобщённые данные констатирующего этапа по развитости у студентов (Э) и (К) творческого потенциала .....	198
Приложение Д. Авторский опросник «Заинтересованность преподавателей вуза проблемой наращивания творческого потенциала студентов» .....	200
Приложение Е. Выкладки из рабочей программы кружка «Педагогика + творчество = успех».....	201
Приложение Ж. Шаблон индивидуальной программы студента по развитию творческого потенциала.....	203
Приложение З. Диагностические данные формирующего этапа по развитию у студентов (Э) и (К) творческого потенциала .....	205
Приложение И. Заключительные данные диагностики уровня развития творческого потенциала у студентов (Э) и (К) группы на формирующем этапе.....	206

## Введение

**Актуальность темы исследования.** Ментальность молодёжи XXI века прочно ассоциируется с такими ценностями сегодняшнего дня, как финансовая самостоятельность, статусное положение в обществе, престижная сфера труда, быстрое карьерное продвижение. Предпосылкой обретения перечисленными ценностями, безусловно, является хорошее образование в высшей школе. В свою очередь вузы, чутко реагируя на востребованность социума в успешных профессионально компетентных конкурентоспособных работниках, расширяют спектр своих услуг. Традиционный набор ЗУН (знания, умения, навыки) дополняется генерированием опыта практической деятельности, причём особой популярностью пользуются такие параметры личностных проявлений студентов, как: персональная самостоятельность и креативность, позволяющая искать выход из нестандартных ситуаций; критико-аналитический подход к любым явлениям и разумная напористость, дающая возможность молодому специалисту предлагать и отстаивать свои взгляды. Иными словами, в обозримом будущем обществу крайне необходим *компетентный творческий специалист*. Аргументация изложенной идеи имеет место в документах «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года», «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», где культивирование творческих проявлений, таланта молодёжи России позиционируется как важнейшая функция образования.

В научных доктринах (А.А. Деркач, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, Н.К. Сергеев и др.) стержневой чертой творческой личности отмечается *творческий потенциал*, развитие

которого делает возможным вывести обучающихся на принципиально новый качественный уровень реализации себя в мире и мира в себе. Развитый творческий потенциал представляется универсальным инструментом для пробы себя в качестве новатора, творца, успешного предпринимателя и т.п. практически в любой сфере человеческой деятельности.

Проработка аспектов, сопряжённых с модернизацией отечественного и зарубежного высшего педагогического образования, а также динамикой методологических и теоретических проблем подготовки будущих педагогов показало отчётливую рельефность тенденции осознания необходимости развития творческого потенциала студента в условиях профессиональной подготовки вуза. При этом если в конце XX века потребность формирования творческого потенциала осознавалась в связи с процессами гуманизации и демократизации, то XXI век чётко обозначил усиление значимости творческого потенциала специалиста (педагога) в связи с необходимостью повышения адаптации выпускников к постоянным социально-экономическим изменениям условий жизнедеятельности.

Осмысление теоретической базы знаний в контексте подготовки будущих учителей, а также практического опыта организации образовательного процесса в педвузах позволяет прийти к выводу, что развитие творческого потенциала способно максимально приблизить профессиональную подготовку к соответствию с новыми российскими и международными стандартами, социальными реалиями, сделав студента реальным субъектом обучения. Очевидность этого давно подтверждена практикой высшего образования как у нас в стране, так и во многих зарубежных странах. Считается, что именно творческий потенциал как часть личностно-профессионального потенциала даёт возможность выпускнику вуза инновационно решать разноплановые психолого-педагогические задачи.

Трудно переоценить ценность развития творческого потенциала для выпускников педагогических специальностей вузов, поскольку педагогическое творчество является своеобразным фундаментом труда

педагога. И вполне логично, что в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» (44.03.01) чётко указана необходимость развития творческого потенциала студентов с целью реализации таких универсальных компетенций педагога, как «способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач» (УК-1); способность определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения (УК-2); способности управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни (УК-б)». Эффективное развитие творческого потенциала будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки вуза также повлияет на повышение уровня общепрофессиональной компетенции - «способности участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разработке отдельных их компонентов (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий)» (ОПК-2) [142, с. 7-8]. В ФГОС, касающихся непосредственно педагогической деятельности (Приказ Минтруда России от 18.10.2013 №544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», а также Приказ Минтруда России от 08.09.2015 №608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»), также убедительно прослеживается потребность развития творческого потенциала педагога с целью формирования таких необходимых профессиональных действий учителя, как «развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного

мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни» [143, с. 10].

### **Степень разработанности темы исследования.**

Ретроспективный анализ научных трудов выявил факт того, что идея о творческом потенциале человека всегда занимала философов, социологов, психологов и педагогов, что нашло воплощение в разнообразных концепциях, начиная с очень древних. На это указывают труды В.Ф. Гегеля, Р. Декарта, И. Канта, Ф. Ницше, Платона, Ф. Шеллинга, в педагогических исследованиях А.Ф. Дистервега, Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского. Авторы по-разному определяют аспекты творчества, творческого потенциала личности, но общим в понимании этого феномена является то, что под ним подразумевается некая новизна, что-то оригинальное, действия не по шаблону.

Фундаментальное научное познание творческого потенциала личности, выполненное учёными, имеющими мировую известность (Дж. Рензулли, Ф. Баррон, Дж. Гилфорд, Э. Де Боно, С. Роджерс, П. Торренс, Р. Стернберг, К. Тейлор, Э. Фромм и др.), привело к пониманию природы творчества как процессуально-личностной характеристики человека, сформировало парадигму о целостности и уникальности личности, о характерных качествах, присущих творческой личности.

История отечественной педагогики прослеживает длительный путь научных изысканий относительно творческого потенциала личности. В 70-х гг. XX в. проводились глубокие исследования специфики творчества, характеристик творческой натуры, акта творчества, изучались разнообразные стили, виды, формы творческого труда. При этом оцениванию подвергался не столько результат творца, обладающий индивидуальной уникальностью, сколько импульсы, источники вдохновения и сам творческий акт, мотивирующие творческие начала личности. Непосредственно это зачастую в научных трудах и предстаёт как «творческий потенциал». Далее, с начала 80-х гг. творческая деятельность всё более штудируется сквозь призму

профессиональной деятельности, сопоставляется с источником и двигателем саморазвития и профессионального мастерства личности.

Педагогика, как любая фундаментальная наука, решала проблему творческого потенциала личности на теоретико-концептуальном и опытно-экспериментальном планах. Общеметодологический фундамент постижения творческого потенциала заложен философами (В.Г. Белинский, Н.А. Бердяев, М.А. Блох, С.О. Грузенберг и др.), внёсших значительный вклад в разработку идей одарённости, гениальности, творческой активности; (Г.С. Батищев, В.С. Библер, М.С. Каган, Б.М. Кедров и др.), представивших содержательное осмысление различных граней проблемы творчества. Теоретические аспекты проблемы творческого потенциала личности анализируются в трудах психологов и педагогов:

- Л.И. Анциферовой, Л.С. Выготского, Э.А. Голубевой, А.Н. Леонтьева, А.М. Матюшкина, Я.А. Пономарева, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова и др., раскрывающих закономерности и принципы развития творческой личности, сущностные характеристики творческих способностей и условий их целенаправленного формирования;

- Е.В. Бондаревской, В.И. Загвязинского, И.Ф. Исаева, И.Б. Котовой, В.А. Кан-Калика, М.М. Поташника и др., разработавших концептуальные положения об общих и специфических особенностях творческой педагогической деятельности;

- Е.А. Климова, С.В. Кульневича, М.И. Ситниковой, О.В. Щелкуновой, И.М. Яковенко и др., представивших положения о специфике творчества и инновационной деятельности педагога.

Особо следует отметить работы В.И. Андреева, С.Н. Бегидовой, Е.А. Воробьёвой, Д.А. Горбачёвой, Э.Ф. Зеер, А.В. Мудрика, К.В. Петрова, Н.К. Сергеева, В.В. Серикова, В.А. Сластенина, А.В. Тутолмина и др., посвящённых развитию творческой компетентности, творческого потенциала, творческой деятельности, профессиональному росту, непрерывному педагогическому образованию, становлению и творческому



саморазвитию педагога. Благодаря этим исследованиям внесён существенный вклад в разработку проблемы развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей в высшей школе.

Опытно-экспериментальные подступы развития творческого потенциала личности проложены образовательными учреждениями, работающими по авторским программам, оригинальным методикам, эксклюзивным курсам, профилям обучения и т.п.

Оценка современного состояния в социально-педагогической сфере помогла нам выдвинуть несколько **противоречий**:

- между реальной готовностью выпускников вузов к продуктивной работе по избранной профессии и ожиданиями общества работника, способного к генерации нового;

- между ростом объективной значимости развития творческого потенциала у будущего педагога и дефицитом теоретико-прикладных моделей профессионального обучения в вузе, срабатывающих именно в поле проявлений творчества педагога, организации процесса развития творческого потенциала;

- между необходимостью развития творческого потенциала студентов в условиях вуза и неудовлетворительной рефлексией данной миссии, отсутствием обратной связи со стороны студентов.

Соответственно, означенные противоречия, актуальность и реальная потребность в развитии творческого потенциала студентов вузов задали **проблему исследования**, которая видится в минимальной оснащённости вузов практико-ориентированными моделями развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей.

Острота проблемы предопределила тему диссертационного исследования: **«Развитие творческого потенциала студентов в процессе профессиональной подготовки педагога»**.

Решение проблемы исследования составляет его **цель**: обнаружить и аргументированно описать предпосылки, подходы и средства развития

творческого потенциала студентов вуза; создать и экспериментально опробовать модель развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей.

**Объект исследования:** профессиональная подготовка будущих педагогов в вузе.

**Предмет исследования:** развитие творческого потенциала студентов педагогических специальностей в процессе аудиторной, внеаудиторной работы и внеучебной деятельности.

**Гипотезу исследования** исходит из предположений о том, что развитие творческого потенциала студентов вуза будет эффективным, свидетельством чего станет переход студентов к более высокому уровню развития творческого потенциала, если:

– считать процесс развития творческого потенциала как единство внешней и внутренней его составляющих: внешняя составляющая подразумевает реальное воплощение вариативности образования, моделей, способов и технологий организации профессиональной подготовки, нацеленных на творческую самореализацию, а внутренняя составляющая процесса развития творческого потенциала воспроизводит его рефлексивную суть;

– использовать моделирование процесса развития творческого потенциала студентов, что даст им возможность изучить и осознать собственные творческие ресурсы, актуализировать нацеленность на профессионально творческое саморазвитие и самореализацию, а также утвердиться в формах, методах и средствах наращивания творческого потенциала;

– диагностировать уровень развития творческого потенциала студента, опираясь на динамику его мотивации, наличие стремления к творческой педагогической деятельности; выстроенность знаний о природе и смысле этого процесса; запасы умений к творческой педагогической деятельности, выраженности эмоционально-волевых качеств к развитию творческого

потенциала; и готовности к контролю/самоконтролю успешности творческой самореализации педагога.

**Задачи исследования:**

1. Определить сущностные характеристики творческого потенциала личности на междисциплинарном уровне с целью конкретизации данного понятия в педагогике.

2. Обосновать модель развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей в условиях подготовки в вузе, экспериментально проверить её эффективность.

3. Разработать диагностический инструментарий, дающий возможность исследовать динамику развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей в процессе профессиональной подготовки.

**Научная новизна исследования** состоит в следующем:

– *определены* сущностные характеристики творческого потенциала как необходимой структурой личности будущего компетентного педагога, отражающей степень возможности самореализации творческих способностей и компетенций в педагогической деятельности, ориентированной на получение продуктивного гуманистического результата;

– *обоснована* модель развития творческого потенциала студентов, состоящая из целевого, содержательного, организационно-деятельностного и результативно-оценочного блоков, раскрывающая поэтапное развитие творческих способностей, умений, креативности в целом (активность, инициативность, любознательность, стремление к новизне, гибкость поведения, критическое мышление, высокий уровень интеллекта студентов, нацеленность на творческую педагогическую деятельность, творческую самореализацию) в условиях профессиональной вузовской подготовки будущих компетентных педагогов, реализуемая единством аудиторной, внеаудиторной работы и внеучебной деятельности, оснащённая современными средствами развития творческого потенциала (фрейминг, рефрейминг, прайминг);

– *разработан* диагностический инструментарий, способствующий вычислению уровней развития творческого потенциала у студентов (первый «стартовый», второй «прогрессивный», третий «оптимальный»), фиксации изменений по критериям (мотивационный, когнитивный, операционный, эмоционально-волевой, рефлексивный) и показателям: понимание ценности творчества, интерес к различным видам творческой деятельности, мотивы достижения успеха, самовыражения, личной значимости творческого потенциала; сформированность теоретических и методических знаний о сущности творчества, творческой деятельности, творческой самореализации; наличие творческих способностей, умений, личностных качеств, опыта творческой деятельности; стабильность творческой активности при возникновении затруднений; контроль/самоконтроль успешности развития творческого потенциала.

**Теоретическая значимость исследования** сводится к:

– конкретизированное понятие «творческий потенциал личности» и установленные компоненты данного процесса расширяют теорию высшего педагогического образования, развивают научные представления о творческом потенциале будущего педагога;

– разработанная модель развития творческого потенциала студентов дополняет теоретические представления педагогической науки благодаря конкретизации стадий развития творческого потенциала (анализ исходного состояния → проектирование творческого самопреобразования → реализация изменений в себе), актуализации определённых условий, культивирующих креативную атмосферу вуза (внедрение учебных программ, нацеленных на творчество; организация многообразия видов творческой деятельности; наличие субъект-субъектного сотрудничества преподавателей и студентов на уровне диалога, сотворчества);

– предложенный диагностический инструментарий, подтвердив свою эффективность в ходе экспериментальной проверки процесса развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей аграрного

вуза, может быть полезен для грядущих поисков, сопряжённых с творческой деятельностью субъектов образования.

Работа предоставляет ресурсы для изучения спектра педагогических проблем относительно возвращения конкурентоспособных творческих трудящихся.

**Практическая значимость исследования** для выпускников по специальностям 44.03.01 – «Педагогическое образование»; 44.03.04 – «Профессиональное обучение (по отраслям)» лежит в русле оптимизации готовности педагогов к творческой работе. Модель развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей вузов, прикладной материал диссертации (рабочая программа кружка «Педагогика + творчество = успех»); информационно-методические наработки по организации развития творческого потенциала студентов во время прохождения педпрактик могут стать полезными для вузов, учреждений дополнительного образования, средне-специальных образовательных организаций.

#### **Теоретико-методологическая основа исследования.**

*Методологической основой* исследования являются: доктрина о непрерывном образовании личности (Б.С. Гершунский, И.О. Елеференко, В.И. Журавлев, И.С. Кон, К.В. Петров, Н.К. Сергеев и др.); аксиологический (В.А. Кан-Калик, Д.А. Горбачёва, В.А. Сластенин и др.), развивающий (Г.С. Альтшуллер, Г.И. Железковская, В.В. Давыдов и др.), компетентностный (Г.К. Парина, А.В. Хуторской, В.А. Болотов, А.К. Маркова, и др.), личностно ориентированный (И.С. Якиманская, И.А. Зимняя, Е.Н. Шиянов, и др.), деятельностный (Л.С. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Н.В. Кузьмина и др.), системный (Г.П. Щедровицкий, В.И. Андреев, А.В. Тутолмин, и др.) подходы.

*Теоретическую основу исследования* представляют: система воззрений о высшем педагогическом образовании (И.С. Сергеев, И.А. Колесникова, А.М. Новиков, А.В. Коржуев, и др.); научные взгляды о содержании и направленности профессиональной подготовки (Е.А. Климов,

С.И. Архангельский, Е.Н. Шиянов и др.); теория витальности образования, развития творческого потенциала (М.И. Башмаков, А.А. Вербицкий, Б.С. Гершунский, Н.Э. Касаткина, К.В. Петров, Н.К. Сергеев, В.А. Сластенин и др.); концепция педагогического моделирования и проектирования (В.П. Беспалько, Е.В. Воробьёва, А.Н. Дахин, М.В. Кларин, А.М. Новиков, А.П. Панфилова, М.М. Поташник, Г.К. Селевко, Н.Ф. Талызина и др.); положения психологии (Б.М. Теплов, Л.С. Выготский, Р.М. Шамионов, А.Н. Леонтьев и др.) и педагогики (А.В. Мудрик, Д.Б. Богоявленская, И.П. Гладина, М.Н. Юрьева, В.Н. Иванченко, С.А. Фёдоров, Л.А. Филимонюк и др.), объясняющие объективную природу, закономерности и совокупность установок развития творческой личности, творческого потенциала студентов; научные труды в области педагогического творчества (Е.А. Басин, В.И. Загвязинский, Г.А. Балл и др.).

Задачи исследования послужили источником выбора следующих **методов**: научный анализ теоретических источников, педагогического опыта практической творческой деятельности; прогнозирование; моделирование; диагностический мониторинг.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Творческий потенциал студента педагогических специальностей вуза определяется нами как необходимая структура личности компетентного педагога, отражающая степень возможности самореализации творческих способностей и компетенций в педагогической деятельности, ориентированной на получение продуктивного гуманистического результата.

2. Развитие творческого потенциала студента в вузе являет собой процесс динамичного присвоения студентом новообразований структуры личности будущего компетентного педагога (появление и/или наращивание: нацеленности на творчество; инициативности, критичности мышления; знаний, умений, опыта творческой деятельности; совокупности творческих способностей, обеспечивающих поиск, решение профессиональных задач, проблем, выхода из нестандартных ситуаций; системы эмоционально-

волевых характеристик личности [творческое воображение, целеустремленность, способность к риску, настойчивость, трудолюбие], обеспечивающие возможность профессиональной творческой деятельности, творческой самореализации. Развитие творческого потенциала студента вуза характеризуется единством внешней и внутренней его составляющих. Внешняя составляющая представляет собой создание креативной среды в системе организации профессиональной подготовки студентов, а внутренняя составляющая в виде рефлексии каждого студента обеспечивает процесс развития творческого потенциала осознанным результатом, совместив ценности личности с профессиональной педагогической деятельностью.

3. Модель развития творческого потенциала студентов, состоящая из целевого, диагностического, процессуального и результативно-оценочного блоков, реализуемая поэтапно через единство аудиторной, внеаудиторной работы и внеучебной деятельности студентов, построенная с использованием современных средств развития творческого потенциала (фрейминг, рефрейминг, прайминг), результатом которой является повышение уровня развития творческих способностей, умений, креативности в целом (активность, инициативность, любознательность, стремление к новизне, гибкость поведения, критическое мышление, высокий уровень интеллекта студентов, нацеленность на творческую педагогическую деятельность, творческую самореализацию), что позволяет добиться поставленной цели - подготовки будущих компетентных педагогов.

4. Диагностический инструментарий, устанавливающий уровни (первый «стартовый», второй «прогрессивный», третий «оптимальный») и соответствующие им критерии творческого потенциала студентов вуза: мотивация к творчеству во всех его видах, формах, проявлениях (понимание ценности творчества, интерес к различным видам творческой деятельности, мотивы достижения успеха, самовыражения, эмоциональной удовлетворенности, личной значимости творческого потенциала, склонности к самосовершенствованию); сформированность теоретических и

методических знаний о сущности творчества, творческой деятельности, творческой самореализации; наличие творческих способностей и компетенций (соединений знаний, умений, личностных качеств, опыта творческой деятельности) для включения в творческую профессиональную деятельность; наличие эмоционально-волевых составляющих (стабильность творческой активности при возникновении затруднений) к развитию собственного творческого потенциала; контроль/самоконтроль успешности развития творческого потенциала (рефлексия результатов профессиональной деятельности).

**Достоверность и обоснованность результатов исследования** гарантируется тем, что положения и принципиально важные выводы опираются на закономерности, выявленные на междисциплинарном научном уровне; тождественностью итогов и выводов в теоретической и экспериментальной части исследования; высокой степенью соответствия количественных и качественных показателей, полученных на всех этапах исследования, стабильным характером выявленных закономерностей, верифицируемостью основных теоретических положений в практике обучения студентов.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Работа проходила в период с 2012 по 2019 год и слагалась из трех этапов:

*На первом этапе* (2012 – 2013) собиралась фактическая информация о процессе развития творческого потенциала студентов, устанавливались имеющиеся противоречия в вузовской теории и практике обучения, уточнялись исходные теоретико-методологические подходы, анализировалась и оценивалась учебно-методическая документация. Далее была обозначена методология исследования, сформулирован понятийный аппарат работы, разработана программа опытно-экспериментального исследования.

*На втором этапе* (2013 -2016) осуществлялся анализ и теоретическое осмысление концептуальных направлений развития творческого потенциала



студентов вуза, конструировалась модель развития творческого потенциала студентов; осуществлялась опытно-экспериментальная работа, происходило накопление диагностических и аналитических данных, обобщение результатов исследования, озвучивание выводов, предварительная подготовка команды преподавателей – участников эксперимента, внедрение авторской модели в реальные условия работы аграрного вуза.

*На третьем этапе (2016 - 2019)* дифференцировались качественные и количественные результаты проведённого эксперимента, осуществлялся анализ и оценка полученных эффектов и потерь опытно-экспериментальной работы, вносились уточнения и коррективы в саму модель развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей аграрного вуза; продолжалась дальнейшая проверка на практике эффективности основных компонентов модели; выверялись материалы диссертации; представлялись к обсуждению на научно-практических конференциях основные выкладки работы, готовились публикации, определялись направления для дальнейшей работы.

Апробация и внедрение итогов эксперимента реализовывалась в рамках преподавательской деятельности на кафедрах «Педагогика и методика профессионального обучения», «Иностранные языки» в ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный аграрный университет». В выборке участвовали студенты квалификации «педагог профессионального обучения». Ключевые материалы работы прошли дискуссию и были одобрены на конференциях: на *всероссийской научно-практической конференции* «Воспитательный потенциал повышения качества высшего профессионального образования» (Волгоград, 2015), *научно-практической конференции* «Проблемы современного аграрного образования: содержание, технологии, качество» (Волгоград, 2016), *национальной научно-практической конференции* «Актуальные направления научных исследований в аграрно-промышленном комплексе: от теории к практике» (Волгоград, 2017), *международной научно-практической конференции* «Мировые научно-

технологические тенденции социально-экономического развития аграрно-промышленного комплекса и сельских территорий» (Волгоград, 2018), *международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук»* (Белгород, 2017), *XIII международной научно-практической конференции «Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее»* (Пенза, 2017), *VII международной научно-практической конференции «Современная наука: проблемы и перспективы»* (Ставрополь, 2017).

Принципиально важные позиции диссертационного исследования изложены в 21 публикации автора.

**Структура работы.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

## Глава 1

### Методологические основы развития творческого потенциала студентов

#### 1.1 Сущностные характеристики феномена «творческий потенциал личности»

Введение федеральных государственных стандартов в систему высшего образования продиктовало новые требования к выпускникам высшей школы, акцент в которых ставится на подготовку разностороннего, творческого выпускника как непререкаемой доминанты конкурентоспособности и успешности его в трудовой деятельности. При этом развитие творческого потенциала студента превращается в актуальную функцию вуза.

Проблема развития творческого потенциала студентов, будучи предметом нашего исследования, предполагает уточнение сущностных характеристик изучаемого феномена на основе ретроспективного междисциплинарного анализа научных источников, а также формулировку собственной трактовки определения «творческий потенциал студента».

Начать свою работу мы бы хотели с определения сопряжённых предмету исследования понятий «творчество», «творческие способности», «креативность», «потенциал», «творческий потенциал».

Рассмотрим основополагающий термин «творчество». Проблему творчества можно считать одной из самых древних и востребованных во всех науках о человеке. *Философию* интересовали идеи о природе таланта и гениальности, об источниках и смысле творчества, критериях творческого процесса, соотношении интуитивного и рационального в творчестве.

До XVIII века в философии (Сократ, Платон, Аристотель) господствовал подход к творчеству как к божественному дару, проявлениям Бога-творца, действующего через человека, который творит, не ведая что. Так, например, Платон считал, что творчество – это «божественная болезнь», посланная богами лишь избранным людям в виде «энтузиазмоса» - мистического духа, способствующего становлению людей-пророков, поэтов, музыкантов [134]. Аристотель полагал, что творчество представляет собой процесс постоянного образования и разрушения, цель которого – через человека приблизить материю к духу [164]. При этом сущностной характеристикой творчества выступают загадочность, мистичность, неподвластность людям. Изложенные идеи интересны для нашей диссертации лишь в контексте ретроспективного анализа творчества и не рассматриваются как методологическая основа, поскольку личность и творчество не выступают в них как единое целое: сама личность предстаёт в виде некой пассивной инстанции, а творчество, наоборот, теологизируется и мистифицируется.

Первые упоминания кармического единства человека и творчества встречаются в XVIII-XIX веках в классической немецкой философии. И. Кант сосредотачивает внимание на внутренней природе и состоянии индивида, анализирует процессы восприятия и познания, приходя к мысли, что наивысшая форма этих процессов есть творческий акт. И. Кант градуирует познание на: 1) низшую форму, когда человек познаёт благодаря «способности суждения», используя сначала знание, а уже потом обращаясь к ощущениям; 2) высшая форма, при которой познание предстаёт в виде открытия, где воображение и ощущения первичны, они синтезируют новое, а знания вторичны. Познание как открытие, по мнению И. Канта, и называется творчеством [74].

Глубинные основы познания, выявленные И. Кантом для нас весомы тем, что творчество просматривается не в божественном предначертании, а в

самом человеке. Импульсом к творчеству, согласно И. Канту, представляется процесс познания.

Дальнейшее развитие идеи И. Канта о творчестве получают в работах И. Фихте и Г. Гегеля [43]. И. Фихте уходит от пассивно-созерцательной сущности творчества и фокусируется на «Я» действующем - проявлениях активности, которые и приводят субъекта к творчеству. Он полагает, что творчество – это не просто познание, а именно преодоление, требующее активности.

Данное предположение получило дальнейший отклик в трудах Г. Гегеля, который также обращал внимание на ценности и значимости подлинно творческого продукта, создание которого невозможно без больших душевных затрат и продолжительного настойчивого труда творческого субъекта.

Позиция относительно творчества, высказанная в немецкой классической философии, интересна для нас в контексте взаимосвязи творчества с процессами познания, действия, преодоления.

Дальнейший анализ философских трудов, посвященных проблеме творчества, показал, что одновременно с объявлением субъектом творчества самого индивида (И. Кант, Ф. Шеллинг, Г. Гегель) зародились идеи о разрешении всех проблем лишь с помощью познания природы вещей и явлений. Но вскоре эти идеи привели к дилемме: расширение границ познания ведёт к возникновению ещё больших проблем, что в итоге приводит к хаосу. Это привело философскую мысль к пессимизму и нигилизму. Выходом из образовавшегося тупика стали новые идеи о роли искусства в жизни и творчестве человека. Согласно новой философской теории (М. Хайдеггер, Ф. Ницше, Ж-П. Сартр, А. Шопенгауэр и др.) творчество рассматривалось как спасение от смерти через искусство, через красоту и истину, заложенные в художественных произведениях.

Ж-П. Сартр рассматривал творчество не только как отношение человека к миру, проявляющееся в его чувствах, стремлениях, но и

воплощение этого отношения в произведениях искусства, благодаря чему искусство становится средством общения, средством воздействия на других людей [156].

А. Шопенгауэр продолжил идею Ж.-П. Сартра о том, что творчество – это способ воплощения нереализованных возможностей, проявляемых через искусство [190].

Тезис о взаимообусловленности творчества и искусства значим для нашего исследования, так как в кругу наших исследовательских интересов стоят студенты педагогических специальностей вузов, творческий потенциал которых напрямую связан с педагогикой, которая часто понимается не столько как наука, а как искусство, мастерство, творчество.

Несколько иную трактовку творчества мы находим в русской философии (Н.А. Бердяев, М.М. Бахтин, А.Ф. Лосев и др.). Н.А. Бердяев трактует творчество как «откровение самой человеческой природы» [18]. При этом творчество в широком смысле видится как некий абсолют, исходящий от человека, но не подвластный его разуму. Русская философия связывает творческий акт с рассогласованностью внутреннего мира, поиском истины, необходимостью решений разногласий в себе. Индикатором творчества философы указывают вписывание себя в мир и мира в себя. Если сравнивать с теорией И. Канта, центром внимания становится не отдельно процесс познания, а весь внутренний мир человека. То есть отечественная философия расценивает творчество в совокупности всех внутренних характеристик индивида, видя в творчестве важное новообразование, находящее своё выражение в духовном прозрении, позволяющем познать мир. Такое понимание творчества имеет глубокий смысл, поскольку духовное прозрение невозможно без перехода личности из одного состояния в другое. Кроме того, творчеству придается ценностный личностный смысл, творчество связывается с ответственностью субъекта за свои поступки.

Резюмировав вышеизложенные тезисы философского понимания первооснов творчества, приходим к пониманию того, что научные

представления складывались в векторе от божественного, мистического толкования творчества в сторону личности человека как средоточию творчества; от атрибута избранных к способности всех людей к творческим актам; от аргументации творчества лишь как познания мира и бытия до объединения его с художественным творчеством, искусством; от ограничения творчества в рамках утилитарности до интерпретации творчества как духовной ценности.

Обратимся к *психолого-педагогическим* исследованиям сущностных характеристик творчества, что предполагает решение вопроса об источниках и закономерностях творчества в онтогенезе.

Обращение к понятию «творчество» показало, что его определений великое множество. Приведём лишь несколько трактовок, которые показывают, как общность взглядов учёных на данный феномен, так и многоаспектность его понимания и изучения:

- творчество как процесс человеческой психики, детище игры, зарождения новшества [187, с. 592];

- творчество как деятельность по созиданию, открытию, изобретению оригинальных духовных и материальных продуктов, прогрессивных для людей [127, с. 571];

- творчество как активная, сознательная деятельность, вектор которой расположен в области познания и преобразования устоявшегося, революционная перестройка чего-либо [91, с. 271];

- творчество как человеческая деятельность источником и предметом коей признаётся какое-либо противоречие, проблема, разрешение которых запрашивает у личности проявления определённых креативных качеств и умений [4, с. 427].

Анализ научных трудов психологов и педагогов, посвящённых творчеству [25, 39, 40, 53, 63, 73, 103, 110, 138 и др.], позволил выделить три аспекта исследовательских интересов:

1. Творчество как творческий продукт;

2. Творчество как творческий процесс;
3. Творчество как личностные характеристики творца.

Первый аспект вышеперечисленных исследований изучает продукты творческой деятельности – духовные и материальные ценности, художественные произведения искусства и др. Изучение работ психологов в этом направлении [24, 63, 103] позволяет говорить о том, что учёные едины во мнении о том, что творческий продукт может быть как индивидуальным (личное творчество), так и групповым или коллективным (например, народное творчество). Продукт творчества обладает новизной, оригинальностью, неповторимостью, уникальностью. Однако, эти характеристики обладают некоторой двусмысленностью, требующей обязательного уточнения.

Можно ли назвать абсолютно новым продукт, созданный простым комбинированием старого? Например, по мнению Л.С. Выготского искусность в комбинировании шаблонных устаревших вещей в ноу-хау сочетания и является ядром творчества [39, с. 8]. И мы полностью солидарны с выводом Л.С. Выготского, поскольку речь идёт о ребёнке, для которого многие виды деятельности в силу его возраста совершенно новы. То есть для личности ребёнка созданный им продукт является абсолютно новым и имеет право называться творческим, а для взрослых людей и общества в целом данный продукт таковым не является. То есть сущностные характеристики творчества (новизна, оригинальность, неповторимость, уникальность) обладают некоей субъективностью и нуждаются в обязательном дополнении, привязке к возрастным и личностным особенностям творца.

С другой стороны, всё ли новое, оригинальное, неповторимое, уникальное можно назвать творческим продуктом? По мнению М.М. Поташника, надлежит распознавать и отделять творчество от оригинальничанья, поскольку в первом есть ценность, а во втором только лишь одержимость быть непохожим [140, с. 5]. То есть подлинное творчество лишено неестественной напыщенности и надуманности, которые создают



лишь внешнее сходство с творчеством, но не имеют под собой никакой научной основы, смысла, оторваны от реальности. Важным дополнением к новизне, оригинальности, неповторимости, уникальности являются такие сущностные характеристики творчества, как личностная ценность продукта творчества и его общественная значимость.

Перейдём к выделению сущностных характеристик творчества в контексте второго аспекта – творчества как творческого процесса, который импонирует нам своей глубиной изучения процессуальных аспектов изучаемого явления. Родовой сущностной характеристикой творчества при этом выступает деятельность. Множество существующих в науке дефиниций творчества как деятельностного процесса (более 60 определений) свидетельствуют о многомерности и неоднозначности понимания этого феномена. Так, например, первоначально в психологии господствовал взгляд на творчество как один особый вид деятельности, связанный с озарением, вдохновением, интуицией, инсайтом (К.Г. Юнг). В дальнейшем психологи Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарёв, Дж. Рензулли, Л.С. Рубинштейн и др. утвердили парадигму о том, что любой вид деятельности может быть творческим. В последнем случае определение творчества как процесса напрямую зависит от таких сущностных характеристик, как: дивергентное и конвергентное мышление, проявления адаптивной и неадаптивной активности, а также соотношение репродуктивных и продуктивных составляющих деятельности.

Напомним, что согласно Дж. Гилфорду мышление делится на конвергентное и дивергентное. Конвергентное мышление более связано с интеллектом и опытом деятельности. Такое мышление ограничено пределами нахождения одного правильного заключения. Дивергентное мышление отличается генерацией множества вариантов решений при однозначных исходных данных [203]. Именно дивергентное мышление и может привести к оригинальному, новому решению, выходу за рамки традиционного, что, как раз и является ключевой характеристикой

творчества. В связи с этим для творчества принципиально важно наличие у личности наряду с конвергентным именно дивергентного мышления. В современной психологии (В.Н. Дружинин, А.Н. Лук, М.А. Холодная, Х.Э. Штейнбах и др.) бытует мнение, что всё впервые выдуманное может стать реальным продуктом творчества только при условии единения дивергентного и конвергентного способов мышления. Собственно, их сочетание как раз и приводит к воплощению творчества в некий материальный продукт.

Открытие конвергентного и дивергентного мышления породило в науке два принципиальных постулата в теории творчества. Во-первых, большинство ученых приняли точку зрения, согласно которой творчество является специфической видовой особенностью человека, которая существенным образом отличает его от животных. Именно нахождение нового решения, создание принципиально нового продукта (творчество) выделяет человека из мира природы, становится источником сознания, культуры, труда. Во-вторых, как считает Х.Э. Штейнбах, творчество является процессом проявления человеком его свободы, оно тесно связано с игрой. Кроме того, творчество – это всегда проявление активности. Однако, активность сама по себе явление многомерное. Рассмотрим, как активность соотносится с творчеством.

Психологи А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский и др. [99, 131, 80, 138] творческую деятельность рассматривают как процесс проявления адаптивной и неадаптивной активности. При этом адаптивная активность обеспечивает качественное и быстрое выполнение стереотипных операций практически в любом виде деятельности. Неадаптивная активность – это свойство человека выходить за имеющиеся рамки требований, способность намечать более глобальные цели относительно исходной проблемы. По сути, неадаптивная активность придаёт человеку особый дар изобретательства, неординарных измышлений, склонность к риску [187 с. 12]. Высокий уровень неадаптивной активности позволяет человеку лишь в отдельных видах деятельности проявить себя неординарно, ярко. Отметим, что для творчества необходимо

сочетание неадаптивной и адаптивной активности в человеке, поскольку неадаптивная активность является своеобразным импульсом вдохновения, зарождения творческой идеи, видения «свежих» решений и т.д., а для воплощения творчества в жизнь непременно нужна адаптивная активность («отдохновение»). Следовательно, высокие показатели по неадаптивной активности указывает на широкие творческие возможности. Но, если у этого человека одновременно прослеживается недостаток адаптивной активности – это говорит о том, что его творческие идеи не найдут своего воплощения в реальной практике и именно низкий уровень адаптивной активности не позволит творческой личности творчески самореализоваться.

В педагогике концепция адаптивной и неадаптивной активности в процессе творчества нашла своё продолжение в теории репродуктивной и продуктивной деятельности (В.И. Андреев, О.С. Гребенюк, В.А. Кан-Калик, Л.И. Новикова и др.).

Уточним, что репродуктивными составляющими деятельности принято считать стереотипные повторяющиеся необходимые действия, рутинные манипуляции, выполнение работы по шаблону. Данная деятельность позволяет сохранять и воссоздавать прошлые наработки общества, гарантирует преемственность, следование традициям, обращению к имеющемуся опыту [127, с. 503].

Продуктивные (творческие) элементы деятельности обусловлены новой ситуацией, необходимостью что-то изменить, придумать, дополнить. По мнению О.С. Гребенюка, Т.Б. Гребенюка, это оригинальные акты, к которым прибегает человек в поисках разрешения поставленных практических задач, приводящие к возникновению нового, преобразованию, изменению существующего опыта [51].

Если в деятельности доминируют продуктивные элементы, то такую деятельность принято называть творческим процессом.

Следовательно, творческая деятельность отличается от репродуктивной именно соотношением, пропорциями её основных элементов. Как только

продуктивные элементы начинают доминировать в том или другом виде деятельности, данная деятельность становится творческой.

Однако не только количественное соотношение репродуктивных и продуктивных элементов деятельности влияют на приобретение данной деятельностью статуса «творческая». Одной из важнейших качественных характеристик деятельности является позиция человека в данной деятельности.

Как справедливо утверждает Л.В. Яценко, радикальное отличие творческой от нетворческой деятельности коренится в выборе человеком своей установки в ней. В случае необходимости присвоения субъектом уже кем-то заданной цели деятельности, зачастую субъект не выходит из пассивного состояния, обращается к перечню шаблонных решений, не разыскивая новые альтернативы. При этом нетворческий характер деятельности подчёркивается адаптивной активностью, работой в основном конвергентного мышления. Цель творческой деятельности задаётся всегда внутренним импульсом человека, включённого в неё [200, с. 55]. Закономерно сделать вывод о том, что если уже заданная цель деятельности не присвоена личностью и не совпадает с её внутренними целями, то такая деятельность будет носить характер нетворческой, а лицо её выполняющее, будет объектом. Если же цель интериоризирована, то человек чаще использует дивергентное мышление, неадаптивную активность, он становится субъектом творческой деятельности. Мы примем во внимание тот факт, что внутренняя установка человека в любой деятельности меняет саму деятельность, придавая её статус либо нетворческой, либо творческой (в том числе и в процессе развития собственного творческого потенциала, являющегося предметом нашего исследования).

Итак, нетворческая деятельность, переходя в творческую, приобретает отличительные черты. К таким характерным особенностям именно творческой деятельности учёные В.И. Андреев, Е.В. Бондаревская,

Л.Г. Вяткин, С.В. Кульневич, И.Я. Лернер и др. [4, 28, 40, 101], причисляют нижеследующее:

- обнаружение новых противоречий в привычной ситуации;
- изыскания вероятных решений проблемы;
- перевод имеющихся знаний и способов в возникшую ситуацию;
- осознание необходимости преобразований объекта;
- способность видеть объект в целом и его составные элементы;
- комбинирование ранее известных приёмов деятельности в новый способ;
- разработка принципиально нового способа решения проблемы.

А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский [115] дополняют вышеперечисленный перечень признаков творческой деятельности следующими:

- оценочно объективная позиция к себе и миру;
- предрасположенность к фантазиям, придумыванию, небанальным ассоциациям;
- восприимчивость к переходу из одной категории в другую.

Заметим, что зафиксированные выше характерные проявления творческой деятельности, невзирая на их непосредственную взаимосвязанность, всё же нельзя считать выдержанными этапами процесса творчества. Ввиду этого М.М. Поташник обозначает такие этапы творческой деятельности, как: 1) определение проблемы; 2) выбор альтернатив разрешения поставленной задачи; 3) претворение решения на практике [140, с. 13-15]. Полагаем, что данная периодизация чрезмерно обобщена, так как первый этап творческого акта сведён лишь к поиску и выявлению проблемы, однако указанные этапы отчётливо передают последовательность творческой деятельности, включая её результат.

Значительно шире градация этапов творческой деятельности у А.Н. Лук: 1) обретение способностей, требующихся для выявления, осознания и дефиниции проблемы; 2) фокусировка усилий на отыскании более подробных сведений о предмете проблемы; 3) прозрение, характеризующееся

возникновением догадок (инсайт); 4) опробование найденного решение [103, с. 101]. Преимущество данной классификации, нам видится в том, что продумано сочетание теоретических и практических звеньев творческой деятельности.

Совершенно иную последовательность этапов творческой деятельности предлагают Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич. Началом творческой деятельности учёные считают озарение, связанное с обнаружением субъектом нового, неизвестного. И только после этого личность в своей творческой деятельности переходит к попытке увидеть проблему. Затем, на третьем этапе, человек начинает выискивать всевозможные решения. Завершается творческая деятельность этапом, когда в ходе движения к поставленной цели создаётся новый продукт [28, с. 420].

Очерченные выше признаки творчества как продукта и деятельностного процесса важны для нашего исследования, поскольку это поможет нам определиться как с собственной трактовкой определения «творческий потенциал студента», так и с его компонентным составом. Не менее значимы и вышеперечисленные классификации этапов творческой деятельности, так как закладывают научную основу разработки и организации процесса развития творческого потенциала студентов в условиях высшей школы.

Перейдём к анализу творчества в аспекте личностных характеристик самого творца. В рамках этого направления существует, во-первых, широкий разброс используемых сопряжённых с творчеством терминов («креативность», «одарённость», «талант», «гениальность»), отражающих такие стороны творчества, как его степень, масштаб, социальная значимость и др.; во-вторых, мнений, научных идей, что говорит о сложности изучаемого явления. При этом исследователи солидарны в понимании личности как некой совокупности качеств, характерных именно для творцов. Например, считается, что предрасположенность к творчеству задают такие черты личности, как: «свобода, открытость всему новому, спонтанность и экспрессивность» (Б.Г. Ананьев, В.Н. Дружинин, Дж. Рензулли и др.);

«гибкость мышления, оригинальность, активность» (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Л.С. Рубинштейн и др.), «интуитивность, фантазия, стремление к новизне, гибкость, оригинальность, критичность, инверсивность (склонность к переходам от одного полюса состояния к другому), ребячливость, склонность к игре» (Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев и др.), «креативность, как интегративная способность к творчеству» (П. Торренс, А.Н. Лук, М.А. Холодная, А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский и др.), «творчески-эстетическая детерминированность личности» (Л.Б. Ермолаева-Томина, В.Г. Ражников и др.) и т.д. Рассмотрим в ретроспективе научные взгляды учёных.

Середина XIX века знаменуется началом поисков связи творчества с физиологией человека. Ф. Гальтон [41] впервые предположил, что наследственные признаки занимают центральную позицию в формировании одарённости, творческой способности. Степень же развитости творческих способностей ребёнка напрямую зависит от социального слоя, в котором он находится. Гипотеза Ф. Гальтона состояла в том, что определённый уровень развитости сенсорной чувствительности будет коррелировать с уровнем умственной одарённости. Для этого учёный начал изучать и диагностировать быстроту реакций человека, остроту его зрения и слуха, физическую выносливость. Однако в ходе эксперимента выдвинутая гипотеза не подтвердилась и корреляционные связи не были обнаружены. Но важным аспектом исследований Ф. Гальтона стало расширение и углубление научных знаний о природе творчества и появление нового понятия «способности».

Из справочников понятно, что способностями называют индивидуально-психологические черты своеобразия личности, благодаря чему становятся возможными успешные операции какой-либо деятельности. То есть способность подразумевает значительную степень консолидации психических процессов и их эволюции согласно запросам деятельности [187, с. 569].

Способности, как своего рода критерии анализа личностных характеристик творца, нашли своё продолжение в исследованиях известных психологов, как А. Бине, Б.М. Теплов, Д.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.А. Холодная и др. [23, 168, 39, 99, 183, 208].

Старт штудирования творческих способностей заложен А. Бине, Л. Терстоун, Р. Кеттелл, экспериментирующих с точными психологическими показателями различных способностей и обнаруживших ряд устойчивых сходных качеств, определяющих практически любой вид деятельности. Этот ряд получил название «интеллект». Затем А. Бине гипотетически предположил, что талант, одарённость, творчество возможно просчитать, используя коэффициент интеллекта (IQ). Впоследствии стало понятно, что IQ указывает лишь на объём имеющейся у человека когнитивной информации и не определяет ни интеллектуальные способности, ни уровень таланта, творческой способности. Поэтому интеллект недопустимо рассматривать как доминантный признак творческой личности.

Последующая эволюция теории творческих способностей представлена исследованиями Б.М. Теплова, Л.С. Рубинштейна, Н.С. Лейтеса, Г. Гарднера, Э.А. Голубевой, В.С. Мерлина, С.Ю. Степанова, И.Н. Семёнова, В.К. Зарецкого и др. Учёные изучают способности как подборку характерных качеств, опосредованных ограниченным рядом требований, предъявляемых спецификой какого-либо вида деятельности (искусство, математика, конструирование и др.).

Б.М. Теплов разделяет понятие «способность», градируя в нём «задатки». Он доказывает, что от рождения человеку даны задатки, представляющие собой анатомо-физиологические характеристики ребёнка, создающие вероятность формирования той или иной способности. Способности же возникают лишь через деятельность. Если же какой-либо вид деятельности у человека отсутствует или в последствии не используется, то и способность не возникает или со временем утрачивается [171]. Данный вывод нашёл своё продолжение и развитие в трудах Л.С. Выготского,



который утверждал, что способности представляют собой общественно-исторический продукт общества, сплавленный с природным даром. Говоря о зоне ближайшего развития ребёнка, учёный заявлял, что формирование способностей напрямую зависит от обучения, воспитания, социальной среды, формирующей те или иные знания, умения, навыки, опыт деятельности. Причём, чем старше становится ребёнок, тем слабеет влияние генетических особенностей и, наоборот, усиливается давление среды на развитие его способностей [39].

Дальнейшее обращение к трудам Б.М. Теплова показало, что он прорабатывал способности с точки зрения индивидуально-психологических различий между людьми. Учёный разделил способности на две группы: общие и специальные. Первые проявляются во многих видах деятельности, определяя эффективность решения разнообразных умственных задач. Примером общей способности можно назвать интеллект. Специальные способности обеспечивают эффективность выполнения какого-либо одного вида деятельности.

В этой связи представляют интерес работы учёных о том, что специальные способности развиваются на базе общих. То есть существует определённый достаточный уровень сформированности общих способностей гарантирующий развитие высокого уровня специальных способностей.

Исследования Б.М. Теплова, Л.С. Рубинштейна, Н.С. Лейтеса, И.П. Колошиной позволяют прийти к выводу о том, что творческие способности лежат в плоскости как специальных, так и общих способностей при доминировании первой группы. Однако развитие высокого уровня творческих способностей невозможно без сформированности достаточного уровня общих способностей.

Огромной заслугой Б.М. Теплова является и сделанный им вывод о том, что продуктивный результат деятельности детерминируется не одной, а целой группой способностей, которые при лимите задатков могут развиваться более быстро и замещать недостающие качества [171, с. 17].

Идею компенсированности способностей мы находим также в трудах А.Н. Леонтьева [99, 100]. Ученый доказал, что даже те способности, для которых необходимы врождённые физиологические задатки (например, музыкальный слух) можно компенсировать за счёт развития другой способности: развитие способности интонирования в процессе тренировки пения в разных регистрах значительно упрощает восприятие звуков разной высоты.

В связи с развитием теории способностей возникают закономерные вопросы о том, какие конкретно способности можно назвать творческими и каково их сочетание?

Идея комбинирования способностей, актуализирующих вероятность достижения успеха в любом виде собственно творческой деятельности, получила новый импульс в исследованиях психологов и педагогов в теории креативности (Дж. Гилфорд, П. Торранс, К. Тейлор, В.Н. Дружинин, Л.Б. Ермолаева-Томина, М.М. Зиновкина, А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский и др.).

Обращение к справочной научной литературе [91, 127, 145, 153, 187] показало, что в настоящее время понятие «креативность» в общем смысле означает способность к творчеству. Однако характеристики многочисленных определений креативности настолько разнообразны, что понятие креативности расширяется до бесконечности и вследствие этого размывается. Неслучайно ещё в середине XX в. существовало более 60 определений креативности, которые были разделены на шесть типов:

- 1) проблемные, определяющие креативность через способность видеть и решать проблемы;
- 2) гештальтистские, рассматривающие креативность с позиций разрушения существующего гештальта для построения нового лучшего;
- 3) инновационные, определяющие креативность с точки зрения новизны продукта творчества;

4) психоаналитические, или динамические, в которых креативность выступает как внутренний план действий творца и его взаимоотношений (Оно, Я и Сверх-Я);

5) эстетические, или экспрессивные, акцентирующие внимание на креативности как основе и возможности самовыражения творца;

б) определения креативности, не подходящие ни ко одному из вышеперечисленных типов.

Первоначально Дж. Гилфорд в книге «Природа человеческого интеллекта» определил креативность как общую творческую способность (дивергентное мышление) [203].

Вслед за Дж. Гилфордом К. Тейлор также связывает креативность с дивергентным мышлением, однако расценивает креативность отнюдь не общей способностью к творчеству, а видит в ней сочетание способностей, имеющих разный уровень развития [203].

П. Торренс конкретизирует понятие креативности, включая в него следующее: способность чувствовать проблемы, способность к обостренному восприятию недостатков, переживание дисгармонии элементов, отсутствия необходимых знаний, способность искать решения, делать догадки, формулировать гипотезы, проверять и перепроверять эти гипотезы, их модифицировать, а также обобщать результаты. Учёный разработал модель креативности, стержневыми параметрами которой выступают способность быть гибким, обладать беглостью, оригинальностью [207].

Дальнейшие попытки конкретизации составляющих креативности привели к появлению в науке многочисленных определений, которые вышли за рамки непосредственно способностей личности на уровень включения в составляющие креативности личностных качеств, свойств характера, готовности к творческой деятельности, некоторых черт поведения.

В теории креативности Р. Стернберга и Г. Любарта [166, 104] ключевыми составляющими выступают способность чувствовать проблемы и способность решать проблемы. По мнению учёных именно эти способности

наряду со знаниями, мотивами и личностными характеристиками составляют креативность и являются источником творчества. Помимо этого, Г. Любарт пришёл к выводу о том, что в поиске новых решений важнейшими факторами являются: время, необходимое для обдумывания проблемы, а также эмоциональное состояние личности, которое коррелирует с количеством и оригинальностью ассоциаций, необходимых для разрешения проблем.

Крупный вклад теория креативности приобрела благодаря психологам (Я.А. Пономарёв, Л.Б. Ермолаева-Томина, М.М. Зиновкина, А.Г. Грецов, А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский и др.).

Я.А. Пономарёв [138] исходит из понимания сложности строения творческих способностей, усматривая в них внутреннюю картину действий человека, опирающуюся на сплав осознанности и прежде всего интуиции. В первую очередь интуицию учёный признаёт неременной частью креативности и творчества.

А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский зондируют креативность сквозь призму творческих достижений человека. Они полагают, что сотворить что-либо новое личность способна лишь когда есть место таким проявлениям, как: относительная свобода от догм, мнения и ожиданий окружающих, жизнелюбие, мечтательность, здоровое любопытство [115, с. 497].

Примечательна точка зрения Л.Б. Ермолаевой-Томиной. Психолог приходит к заключению, что креативность открывается вероятнее не в виде способности, а как многомерное качество, органично сочетающее интересы индивида и общества. Выражением этого становится желание человека проявить свою уникальность, неповторимость, быть свободным и вместе с тем прикрепленным к общему плодами своего творчества [63, с.68].

А.Г. Грецов не сводит креативность ни к интеллекту, ни к какому-то личностному качеству, ни к специальным способностям (художественным, музыкальным и т.д.). Он утверждает, что креативность сочетает в единый

блок свойства интеллекта, личностные качества и жизненные установки [52, с.9].

Дальнейшее обращение к отечественным исследованиям в области креативности показало, что многие учёные рассматривают креативность через призму деятельностной основы, связывая её с процессом создания чего-либо нового. Так, например, М.М. Зиновкина определяет креативность как способность и одновременно готовность к творчеству, которая характеризует человека в целом и проявляется в различных сферах его активности [69, с.4].

А.С. Макаров считает, что креативность синонимична творческой деятельности человека, поскольку креативность представляет собой порождение новых идей, самостоятельное выдвижение проблем, и нахождение оригинальных планов действий [105, с. 26].

С.А. Каракулин толкует креативность как синтез специфических черт личности, влекущих к исключительно творческим проявлениям, и особой ситуации, где такие проявления возможны [75, с. 21].

Таким образом, одни учёные рассматривают креативность как некую способность, или комплекс способностей; другие учёные считают, что креативность объединяет в себе личностные качества, свойства характера; третьи исследователи акцентируют внимание на деятельностной основе креативности, включая в её структуру готовность к творческой деятельности, особое поведение; ещё одна группа исследователей рассматривает креативность как сложную интегральную целостность, в которой взаимодействуют и взаимодействуют личностные психологические и общественно-социальные факторы.

Исходя из всего вышеизложенного, мы придерживаемся точки зрения, что понятия «креативность» и «творчество», несмотря на своё общеродовое единство, целостность, взаимообусловленность, всё же дифференцируются. Творчество выступает как продукт, процесс и результат, а креативность - как субъективная детерминанта творчества, как общая комплексная способность

к творчеству, его мотивационно-потребностная основа. Не вызывает сомнения тот факт, что креативность не всегда воплощается в творческий продукт. В свою очередь, творчество нельзя свести только к креативности.

Итак, подводя краткий итог анализа творчества в аспектах творчества как продукта, творчества как процесса и творчества как характеристик личности творца, можно выделить следующие общие признаки:

- новизна, оригинальность, неповторимость, уникальность;
- общественная значимость и личностная ценность продукта творчества;
- присутствие озарения, вдохновения, интуиции, инсайта;
- доминирование дивергентного мышления (наряду с конвергентным);
- доминирование неадаптивной активности (наряду с адаптивной активностью);
- доминирование продуктивных элементов деятельности (наряду с репродуктивными элементами);
- наличие творческих способностей, креативности.

Перейдем непосредственно к предмету нашего исследования – творческому потенциалу студента.

Начнём с термина «потенциал» (от латинского — «мощь», «сила», «возможность»). Своими корнями он уходит к философии Аристотеля, который ввёл семантическое деление бытия на потенциальное («*potentia*» - возможность) и актуальное («*actus*» - действительность). Изменение бытия рассматривалось философом как переход от потенциального к актуальному. То есть, под потенциалом нужно понимать то, благодаря чему возможность переходит в действительность. Причём любое изменение как раз и актуализирует потенциал, переводя «*potentia*» (возможность) в «*actus*» (реальную действительность).

Обращение к современной справочной научной литературе [91, 127, 145, 153, 187] показало, что термин «потенциал» определяется либо как возможности, либо как способности, либо как ресурсы. Однако, мы считаем,

что даже в совокупности возможности, ресурсы и способности полностью не раскрывают сущности потенциала. Обоснованием этого считаем следующее.

Во-первых, при том или ином уровне развития потенциала личности под влиянием различных внешних факторов могут реализоваться совершенно разные возможности. С другой стороны, не все возможности могут характеризоваться как потенциал. Таким образом, не правомерно отождествлять потенциал только с набором возможностей.

Во-вторых, нельзя сводить потенциал только к совокупности способностей, поскольку наличие потенциала ещё не означает обязательного наличия и формирования каких-то способностей. Имея, например, музыкальный потенциал, личность может и не реализовать его в силу действия каких-либо внешних причин. Действительно, каждому человеку присущи своя индивидуальная совокупность способностей, их сочетание и степень развития. Но эта совокупность не исчерпывает содержательной стороны потенциала, поскольку способности представляют собой лишь возможные способы действия, которые могут быть реализованы на практике. Некоторая часть потенциала может никогда не быть реализована в силу её социальной невостребованности.

В-третьих, потенциал не может быть полностью тождественен ресурсам (средствам, ценностям, запасам, источникам), так как некоторые элементы ресурсов могут никогда не быть реализованы вследствие своей неосвоенности, невостребованности.

Таким образом, мы приходим к выводу, что потенциал представляет собой систему сил (возможностей, способностей, ресурсов) действие которых актуализируется определенными условиями. Результатом этого действия становятся всевозможные изменения.

Учитывая проведенный выше анализ понятий «творчество», «творческие способности», «креативность», «потенциал», и выявленные в связи с этим сущностные характеристики, перейдем к рассмотрению сопряженного с данными категориями понятию «творческий потенциал».

Начало XX века отмечено всплеском интереса к изучению именно творческого потенциала. Впервые данный термин мы находим в трудах по философии техники у П.К. Эгельмейера («Теория творчества»). Далее, в философии М.С. Кагана, Б.М. Кедрова, Е.В. Колесниковой и др. творческий потенциал закрепляет свои позиции и разбирается как пакет способностей к действию.

В психологии (Д.Б. Богоявленская, Л.Б. Ермолаева-Томина, Ю.Н. Кулюткин, А.М. Матюшкин, В.А. Моляко, Я.А. Пономарёв, Г.С. Сухобская и др.) проведены масштабные исследования творческого потенциала, связанные как с его определением, так и с выявлением его качественных характеристик.

Д.Б. Богоявленская характеризует творческий потенциал как динамическую внутреннюю систему, интегративное качество, служащее одновременно предпосылкой и результатом творческой деятельности [24, 25]. Данное определение чётко прослеживает прямую и обратную связи творческого потенциала и творческой деятельности. То есть, качество выполнения конкретных действий, как собственно и сама включённость в творческую деятельность, напрямую зависит от уровня развития творческого потенциала. С другой стороны, деятельность также способствует изменениям в творческом потенциале, переходе способностей и качеств от одного состояния в другое.

Такую же связь прослеживает и В.А. Моляко. Творческий потенциал определяется им как структура психологических свойств, обозначающих определённую степень вероятности обращения к творческой деятельности, саморазвитию и творческой самореализации. Источник динамики творческого потенциала профессор связывает именно с внутренними факторами, помещая в состав творческого потенциала: склонности и задатки к придумыванию, исследованию; активная направленность на поиск нового; достаточно высокий уровень интеллекта и стремительность восприятия



новой информации; трудолюбие; умения уходить от шаблонов в экстремальной обстановке [113].

Однако, как уже было сказано выше в рамках анализа термина «потенциал», внешние социальные факторы играют не менее значимую роль. Социальное признание, несомненно, актуализирует творческий потенциал, давая импульс к проявлению потенциальных возможностей, способностей, ресурсов личности. Поэтому наиболее близкими нам представляются определения творческого потенциала, где учитывается данный аспект. Такими представляются работы психологов и педагогов А.М. Матюшкина, В.А. Петровского, Л.Б. Ермолаевой-Томиной, Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской, Л.А. Даринской, И.П. Волкова, В.Г. Рындак и др. [110, 131, 63, 96, 97, 55, 37, 152].

Творческий потенциал, согласно исследованиям А.М. Матюшкина, понимается как свойство личности, выражающееся в её отношении (позиции, ориентации, установки) к творчеству, как предрасположенность к творческому расцвету. Элементами творческого потенциала учёный называет стремительное психическое развитие, мотивы к познанию, исследованиям, активное восприятие нового, желание творить. Кроме всего прочего, А.М. Матюшкин делает упор на то, что для приумножения творческого потенциала требуются факторы, непосредственно влияющие на становление Я-концепции, актуализации творческих сил ребёнка, создании культурного и информационного пространства, то есть те внешние факторы, которые развивают творческий потенциал и которые можно и нужно создавать в образовательном процессе любого уровня, начиная с начальной школы, продолжая данную линию в высшей школе [110].

В.А. Петровский так же как и А.М. Матюшкин полагает, что творческий потенциал является ядром развития творческой одарённости личности, но видит этот процесс в контексте авторской теории экологии творчества, выделяя при этом два принципиальных вопроса: 1) сотворение личностью себя самой, своего персонального творческой пути, ауры, то есть

формирование самосозидающего типа личности; 2) разработка проблемы природного социокультурного пространства, являющегося экологической нишей для творца, которое актуализирует творческий потенциал, переводя его в поле возможного реального осуществления творчества [131]. Далее В.А. Петровский обращает наше внимание на то, что вокруг личности должна быть организована и поддерживаться особая творческая аура, обеспечивающая возможность глубокого погружения в культуру.

Дальнейшее обращение к научной литературе (Ю.Н. Кулюткин, Л.Б. Ермолаева-Томина, Г.С. Сухобская и др. [63, 96, 97]) позволило нам существенно расширить представления о творческом потенциале личности за счёт рассмотрения его не только сквозь призму сформированных в личности мировоззренческих структур, определённых мыслительных процессов, призванных решать новые задачи и проблемы, но и распознавания целостной психологической основы, предопределяющей эффективность проявления творческого потенциала в реальном изменяющемся мире. Такая психологическая база представляет собой сплав мотивационных, интеллектуальных и психофизиологических резервов развития.

Конкретизацию резервов психологической базы творческого потенциала личности мы находим в исследовании Ю.Н. Кулюткина. Он считает, что это: обилие и глубина интересов и потребностей субъекта, его устремлённость к самореализации в многочисленных видах работы; высокий темп развития интеллекта, детерминирующий эффекты продуктивных решений глобальных и частных профессиональных проблем; искренняя открытость всему новому, отсутствие страха перед сложными, противоречивыми объектами; широта и гибкость аппарата мышления, позволяющего использовать критический анализ, обращение к персональному опыту и опыту других; выносливость, энергичность в работе [96].

Перечисленные резервы творческого потенциала находят своё развитие в исследованиях Л.Б. Ермолаевой-Томиной, которая причисляет к общей

психологической базе гибкость, оригинальность мышления, открытость опыту, зоркость поиска, цельность восприятия, способность абстрагироваться и др. [63].

В современной педагогике (В.И. Андреев, В.А. Сластенин, Т.Г. Браже, Л.К. Веретенникова, Л.А. Даринская, Н.В. Мартишина и др.) феномен творческого потенциала стал ключевой иллюстрацией педагогических категорий, задействованных для научного проникновения в личность как уникальную систему, способную развиваться и воспроизводить свои внутренние сущностные резервы.

В.И. Андреев, Л.К. Веретенникова, В.А. Сластенин рекомендуют судить о творческом потенциале как интегральной субстанции внутренней структуры человека. Весомыми элементами творческого потенциала педагоги указывают способность создавать новое, уникальное. Творческий потенциал включает в себя и другие качества, причём не изолированные, а как некие целостные системы: отдельные психические процессы, определённый уровень интеллекта, направленность и т.п.

Л.К. Веретенникова признаёт, что для занятий творчеством у человека должны иметься не только способности, качества, умения к этому но быть возможности творить [35]. В.И. Андреев утверждает, что творческий потенциал представляет собой инструмент, актуализирующий творческую самореализацию и творческое саморазвитие посредством обращения к своим потенциальным силам, творческим способностям, знаниям, умениям, направленностям [4].

Т.Г. Браже в состав творческого потенциала помещает гностическую составляющую (знания, умения, убеждения), управляющую деятельностью, и креативную составляющую (обострённое чувство нового, поиск неизвестного, гибкое мышление, способность к стремительному выбору альтернатив работы при смене условий) [30].

Н.В. Мартишина обсуждает творческий потенциал в контексте профессиональной педагогической деятельности, доказывая тезис о том, что

творческий потенциал корениться в личностно-профессиональном потенциале педагога. Это витальное соединение накапливается и совершенствуется на протяжении жизни, являет из себя совокупность возможностей для инновационных решений разноплановых педагогических проблем и задач [108, с. 5].

Наиболее общую формулировку творческого потенциала находим у Л.А. Даринской. По её оценке, творческий потенциал носит характер интегрального образования, сочетающего природные задатки, личностные качества и установки, социальные условия жизни, включающие личность в преобразующую деятельность [55].

Итак, подводя итог всему вышеизложенному в данном параграфе, представим сущностные характеристики творческого потенциала личности, а также авторскую трактовку определения «творческий потенциал личности».

Проанализировав и обобщив научные взгляды о творческом потенциале и сопряжённых с ним категорий, считаем сущностными характеристиками творческого потенциала личности следующие:

- творческий потенциал является системной структурой личности, кумулирующей в себе определённые возможности, способности, ресурсы, актуализирующиеся под действием различных внешних условий;
- творческий потенциал является источником (предпосылкой) и одновременно результатом творческой деятельности, обладающей новизной, оригинальностью, неповторимостью, уникальностью, личной ценностью и социальной значимостью;
- в содержании творческого потенциала фиксируются ценностно-смысловые структуры, определённый аппарат мышления с доминированием дивергентного мышления и некоторой общей психологической базой, представляющей собой сплав мотивационных, интеллектуальных и психофизиологических резервов развития;
- среди структурных систем творческого потенциала большинством учёных выделяются следующие: *нацеленность на творчество; способности*

*интеллекта* (динамичность, инициативность, активность мышления; знания, умения, опыт, образующие компетентность); *совокупность творческих способностей*, обеспечивающих поиск, решение задач, проблем, выхода из нестандартных ситуаций; *систему эмоционально-волевых характеристик личности* (интуиция, вдохновение, творческое воображение, целеустремлённость, способность к риску, настойчивость, трудолюбие), обеспечивающие личности возможность профессиональной творческой деятельности, творческой самореализации;

– среди позитивных внешних факторов, стимулирующих личность к обращению к своему творческому потенциалу особо подчеркнём: создание творческой ауры, креативного пространства, окружающего личность; обширное знакомство с продуктами творчества как культурного наследия общества; организация деятельности, труда с возможностью творить.

Исходя из выделенных сущностных характеристик, а также предмета нашего исследования, **творческий потенциал студента педагогических специальностей вуза** определяется нами как *необходимая структура личности компетентного педагога, отражающая степень возможности самореализации творческих способностей и компетенций в педагогической деятельности, ориентированной на получение продуктивного гуманистического результата.*

## **1.2 Психолого-педагогические подходы к проблеме развития творческого потенциала студентов вузов в контексте специфики профессиональной педагогической деятельности**

Процесс развития творческого потенциала студентов в условиях профессиональной подготовки в вузе вызывает научный интерес и внимание многих ученых. Это породило существование множества подходов (аксиологический; личностно-деятельностный; способностный; развивающий; ресурсный; интегративный; продуктивный; компетентностный; системный), расставляющих акценты на различных сторонах изучаемого процесса:

Рассмотрим эти подходы, поскольку это имеет большое значение для обоснования собственной позиции по данному вопросу и последующего построения теоретической авторской модели развития творческого потенциала студентов, а также его практической реализации в образовательной деятельности институтов искусств.

Обращение к научным трудам [1, 30, 49, 55, 64, 70, 75, 94, 130] показало, что творческий потенциал студентов можно и необходимо развивать. Уточним, что «развитием» принято считать равномерные неизменные трансформации, заметно видимые, а возможно и скрытые, суть которых сводится к движению от элементарного к более сложному [145, с.39]. Строго говоря, развивать имеет смысл то, что присутствует, уже есть в человеке (к примеру, заложенные природой физические, психические качества личности). Учёными также подтверждено, что движущими силами развития являются как внутренние закономерности существования, так и внешние факторы актуализации. В связи с этим считаем очень нужным рассмотреть научные подходы к процессу развития творческого потенциала студентов не только в аспекте содержательной стороны каждого подхода, но и выявления

в каждом подходе качественных характеристик (внутренних составляющих творческого потенциала студентов), являющихся критериями данного процесса, а также внешних условий, определяющих его эффективность.

Последователи *аксиологического подхода* (В.А. Кан-Калик, Д.А. Горбачёва, В.А. Сластёнин и др. [49, 163, 73]) ракурс исследования процесса развития творческого потенциала студентов разворачивают в сторону его личной и общественной ценности, нужности, благодаря которой будущий педагог может сотворить себя и свою жизнь. Весомость этого подхода для профессии педагога достаточно значительна, так как каждый учитель выступает одновременно и в роли воспитателя, созидающий в своих подопечных элементы миропонимания и идеологии. Исходя из этой ситуации, уверены, что лишь творческий педагог готов к миссии и транслировать высшие ценности общества, и параллельно генерировать в своих учениках творческую индивидуальность для дальнейшей их самоактуализации, возможности стать творцом собственной жизни.

Говоря о ценностях вообще, отметим, что В. Франкл в работе «Человек в поисках смысла» основывает взгляд на ценности как на смысловые универсалии, через которые как раз и возможно более глубоко осмыслить свою жизнь. Таковыми ценностными универсалиями причислены ценности творчества, ценности переживаний и ценности отношений [180, с. 301]. Применительно к процессу развития творческого потенциала студента философский анализ ценностей, предложенный В. Франклом, позволяет выделить творчество во всех видах, формах и уровнях как одну из универсальных ценностей.

В рамках категориального аппарата общей аксиологии сложился тезаурус педагогической аксиологии, где ценности рассматриваются сквозь призму общественной значимости конкретно педагогической деятельности, её особенностей и личностных возможностей педагога. Мы солидарны с мнением В.А. Кан-Калика, Н.Д. Никандрова и др., о том, что именно

педагогические ценности определяют гуманистическую направленность работы педагога, что для большей наглядности отражено на рис.1.

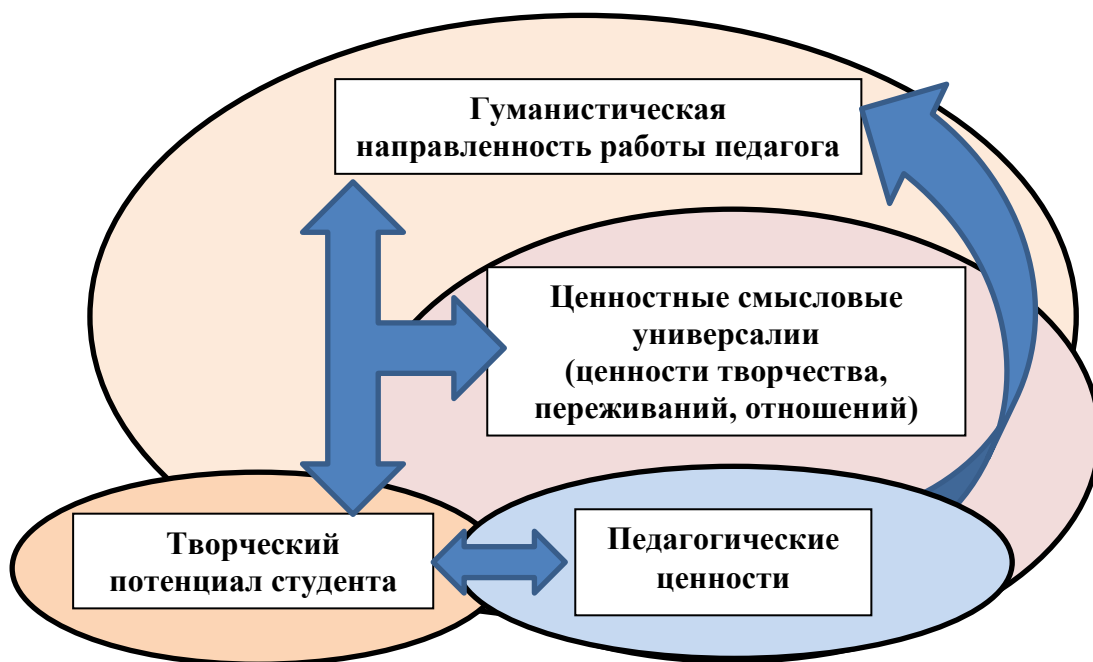


Рисунок 1 – Творческий потенциал студента в контексте аксиологического подхода

Значимость ценностей как выражения профессиональных качеств педагога подчёркивается Н.Б. Крыловой. Профессор педагогики убеждена, что характер ценностных ориентаций не ограничивается инспирированием социально-культурного типа личности, но и влияет на тип образования человека [92, с. 42]. Н.Б. Крылова делит ценности на две категории – «ценности-добродетели» и «ценности жизнедеятельности». К первой группе относятся глубоко персонифицированные нравственные качества личности, в основе которых лежат значимые нормы отношений к другому человеку: альтруизм, эмпатия, терпимость. Ко второй группе ценностей относятся характеристики поведенческих норм в социуме: свобода, взаимопонимание, сотрудничество, сотворчество. В качестве примера можно обозначить норму социальной ответственности, побуждающую учителя к оказанию помощи людям, норму взаимности, означающую моральное обязательство «платить добром за добро», сотрудничество и сотворчество, подразумевающее



совместную направленность участников на достижение значимых результатов, свободу как возможность педагога мыслить творчески, действовать нестандартно, исходя из новой ситуации. Сформированность обеих групп ценностей во внутренних структурах личности педагога означает ориентацию на социально значимую творческую самореализацию в профессиональной деятельности.

Несколько иную классификацию педагогических ценностей мы находим у И.Ф. Исаева. Он расширяет их диапазон, выделяя среди профессиональных ценностей педагога следующие:

- ценности-цели, характеризующие смысл педагогической деятельности;
- ценности-средства, раскрывающие значение возможностей использования способов педагогической деятельности, среди которых особо важное место занимают продуктивные (творческие) способы;
- ценности-отношения, характеризующие суть отношений субъектов целостной педагогической системы;
- ценности-знания, уточняющие роль психолого-педагогических знаний в образовательном процессе;
- ценности-качества, раскрывающие значение личностных качеств педагога для эффективности педагогической деятельности, её выхода на уровень творческой самореализации [71, с. 77-78].

Приведённые классификации педагогических ценностей имеют принципиальное значение для предмета нашего исследования, поскольку убеждают в том, что процесс развития творческого потенциала студентов, соединяя в себе источник (предпосылку) и одновременно результат творческой деятельности педагога, обладающей новизной, оригинальностью, неповторимостью, уникальностью, должен обладать характеристиками педагогических ценностей. То есть внутри составляющих творческого потенциала студента должны находиться педагогические ценности и сам процесс развития творческого потенциала должен приравняться к

педагогической ценности с точки зрения гуманистической направленности образования в высшей школе.

Продолжая обзор аксиологических исследований по проблеме развития творческого потенциала, отметим, что, по мнению В.А. Слостёнина, педагогические ценности являются нормами регламентации педагогической деятельности, опосредуют и связывают между собой деятельность педагога с мировоззренческой парадигмой образования. Овладение педагогическими ценностями возможно через педагогическую деятельность, в результате которой данные ценности интериоризируются. Источником же педагогических ценностей может служить творческий потенциал педагога, для развития которого требуется ряд условий. Одними из важнейших условий В.А. Слостёнин считает: наличие субъект-субъектного взаимодействия преподавателей и студентов на уровне диалога, сотворчества, стимулирующие проявление творческой активности студентов и мотивов к развитию творческого потенциала; создание творческой атмосферы в вузе [129].

Итак, исходя из основных идей аксиологического подхода, можно утверждать, что творческий потенциал является субъективной ценностью, поскольку скрыт от какого-либо внешнего наблюдения. Он становится реальной ценностью, будучи реализованным в продуктах творчества. Важнейшим критерием развития творческого потенциала студента должна стать мотивация к творчеству во всех его видах, формах, проявлениях (понимание ценности творчества в целом и конкретно деятельности педагога; интерес к различным видам творческой деятельности; мотивы самовыражения; личной значимости творческого потенциала; потребность в совершенствовании жизнедеятельности).

Авторы *лично-деятельностного подхода* (Ю.Н. Кулюткин, К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.И. Андреев, В.Г. Рындак, И.Я. Лернер, М.С. Каган и др.) ассоциируют процесс развития творческого потенциала с формированием таких качеств

личности, как её личностная уникальность, неповторимость, возможность создавать что-то новое, самобытное, умение действовать творчески, что отражено на рис.2.

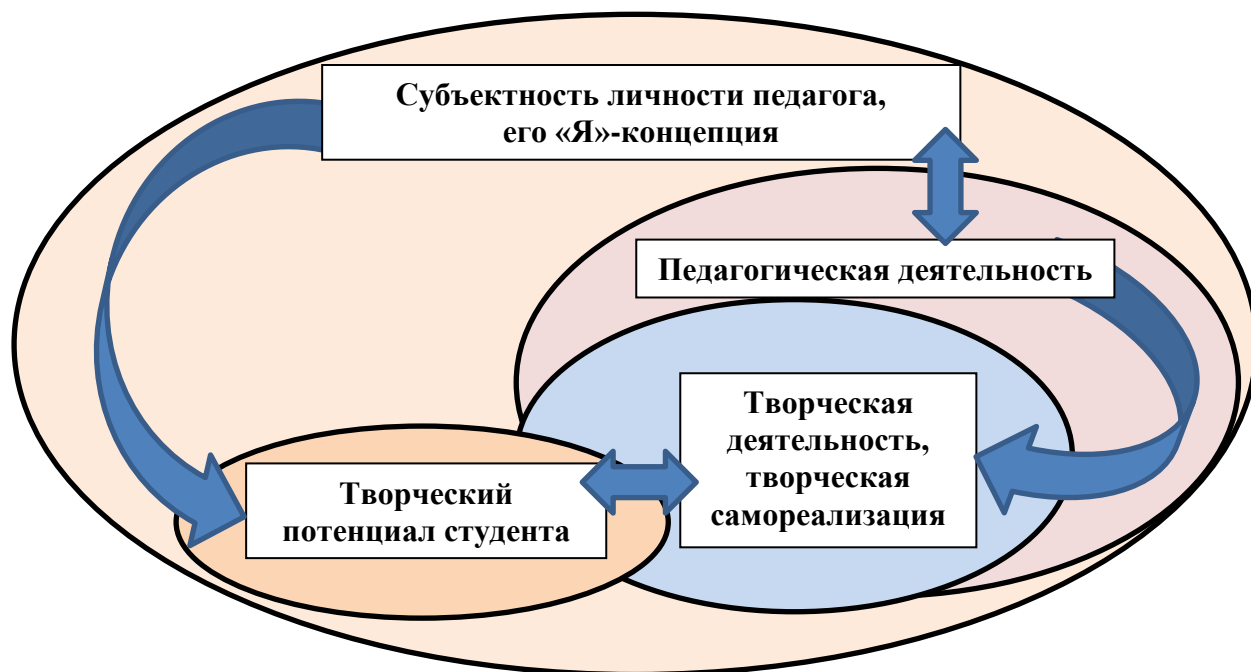


Рисунок 2 – Творческий потенциал студента в контексте личностно-деятельностного подхода

Не вызывает сомнения, что личностно-деятельностный подход относится к числу высокоприоритетных направлений человековедения, имеющий чрезвычайный общетеоретический и прикладной интерес в сфере профессиональной педагогики. В ключе проблемы развития творческого потенциала студентов в условиях вузовского образования личностно-деятельностный подход играет для нас особую роль, ибо его предметом становится личность студента во всех проявлениях его активности. Сей подход общим принципом утверждает чёткую картину перспективной цели – так называемую «идеальную модель выпускника вуза», под которую подстраиваются все оставшиеся механизмы, программно-содержательные элементы, условия реализации, функции образовательной системы. То есть личность будущего педагога играет приоритетную, системообразующую роль.

Относительно развития творческого потенциала у студента – будущего преподавателя личностно-деятельностный подход очень весом, так как он ярко высвечивает характерные черты и особенности готовности выпускников педвузов к профессиональной деятельности. В фокусе означенного подхода анализируется взаимозависимость профессионализма и разных видов творчества, согласно чему, имеют место такие категории, как: творческая индивидуальность, интеллектуально-эмоциональная зрелость, креативный опыт как итог творческой самореализации.

В.И. Андреев [4], как представитель личностно-деятельностного подхода, разбирая процесс развития творческих начал студентов, вводит новое понятие «энергопотенциал», которое соединяет творческие резервы с внутренней энергией человека. Логично, что по сути энергопотенциал синонимичен творческому потенциалу, где первая дефиниция углубляет качественную сущность второй дефиниции. При этом учёный утверждает, что внутренний импульс развития творческих сил, педагогической смелости, энергопотенциала носит название «неудовлетворённость» своими действиями, достижениями в работе. Эта неудовлетворённость и подталкивает педагога к изысканию дополнительных оригинальных способов своего труда и профессионального самосовершенствования.

Поскольку личность проявляется и развивается в деятельности, то процесс развития творческого потенциала обусловлен деятельностью, причём в основе закономерно будет лежать именно творческая деятельность, выход на творческую самореализацию. В связи с этим неслучайно учёные - представители личностно-деятельностного подхода - выделяют одним из основных оценочных признаков развития творческого потенциала побуждение к творческой деятельности, творческой самореализации (интерес к различным видам творческой деятельности, мотивы достижения профессионального успеха, эмоциональной самодостаточности, желание самовыразиться в педагогическом труде, сосредоточенность на наращивании творческого потенциала).

Кроме того, внешними условиями эффективного развития творческого потенциала студентов в рамках данного подхода выделяются такие условия, как:

– организация в процессе обучения многообразия видов творческой деятельности (педагогической, художественной, научно-исследовательской), включение в которые позволяют студенту сформировать позитивную индивидуальную позицию относительно избранной профессии;

– организация обучающей деятельности в вузе таким образом, когда студент выдвигается субъектом обучения, не послушно выполняющим волю преподавателя, а осознано присваивающий цели предложенных ему действий, переводя эти действия в полноценную деятельность;

– организация субъект-субъектного взаимодействия преподавателей и студентов на уровне диалога, сотворчества, тьюторства, стимулирующие проявление творческой активности студентов и мотивов к развитию творческого потенциала.

Цель педагогического процесса соотносится с общественными ценностями и требованиями, она задается, как правило, извне. Но в случае, когда цель деятельности внутренне не присвоена человеком, когда её значимость сомнительна для личности, она теряет развивающий эффект для данной личности. Поэтому при организации процесса развития творческого потенциала студентов нужна трансформация заданных извне целей в побуждения самого студента, в его собственные устремления – в мотивы, определяющие ценность деятельности и побуждающие к ней. Таким образом, личностно-деятельностный подход центральным звеном механизма развития личности, всех её потенциальных и актуальных сфер, выделяет «присвоение» субъектом содержания любой деятельности, но главным образом творческой.

Равным образом, именно творческий потенциал, по оценкам ученых [130, 72, 152, 96], способствует приобретению деятельностью статуса эффективной. В проблемном поле нашей диссертации личностно-деятельностный подход усматривается основополагающим, так как

творческий потенциал осознаётся как необходимая субстанция для формирования субъектности студента. Из этого можно заключить, что при построении моделей процесса развития творческого потенциала студента акцент должен быть поставлен на самого студента, его личностное развитие, творческие проявления, реализацию в творческой деятельности.

Интересным и важным для нашего исследования подходом является *способностный* (Д.Б. Богоявленская, Я.А. Пономарев, Л.Б. Ермолаева-Томина, А.В. Брушилинский, В.Н. Дружинин и др.). Ракурс исследования процесса развития творческого потенциала студентов располагается в сфере анализа формирования и развития творческих способностей, креативности (рис. 3).

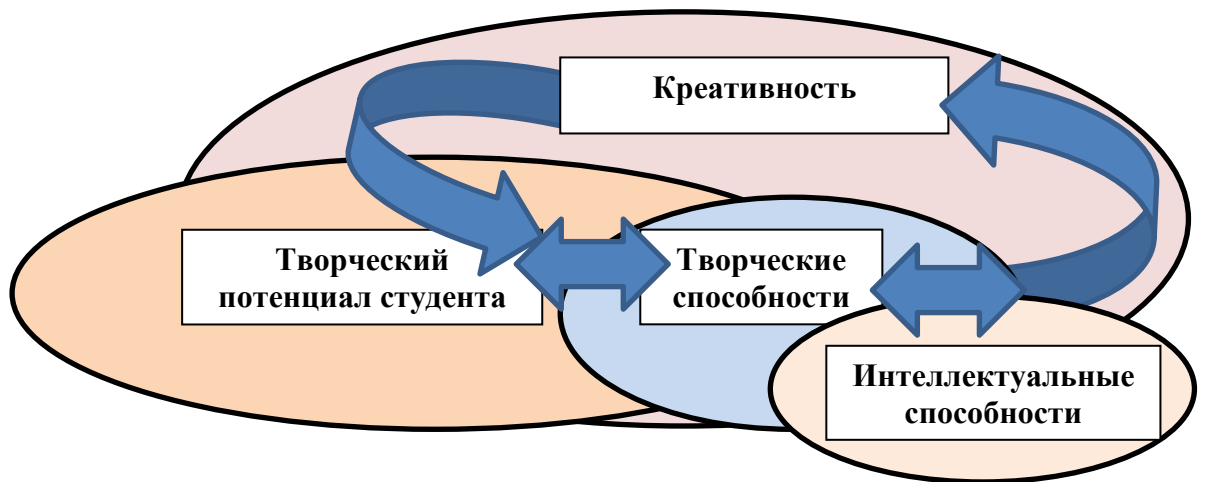


Рисунок 3 – Творческий потенциал студента в контексте способностного подхода

В кругу передовых исследований привлекают пристальное внимание труды, сопряжённые с проблемой анализа соотношения и взаимосвязи творческих способностей с интеллектуальными. Не подлежит сомнению, что развитие творческого потенциала актуализирует и творческие способности. Темп и объём формирования творческих способностей находится в зависимости от имеющегося у человека интеллекта – способностей психики, к которым Р.С Никерсон, А.Н. Перкинс, И.И. Смит отнесли следующие:

- способность понимать, как умение осмысленно постигать содержание задач и оценивать значение решения задач;

- способность к адаптивному изменению поведения, как важная черта человеческого интеллекта – способность к научению;
- способность к дедуктивному мышлению, как умение делать логические умозаключения;
- способность классифицировать паттерны, как умение разделять неидентичные стимулы на классы;
- способность к обобщениям, как умение выходить за пределы данной человеку информации с целью формулировки из частных признаков общие правила.

Не только набор, но и уровень сформированности интеллектуальных способностей также существенно влияет на развитие творческих способностей: коэффициент интеллекта обязан располагаться в рамках нормы или быть чуть выше.

Так, например, В.Н. Дружинин разработал модель «диапазона», в которой интеллект детерминирует определённый уровень достижений в любой деятельности, но не определяет его результат [60]. Если растёт уровень общего интеллекта, то расширяется и диапазон. Согласно психологической теории интеллектуального порога зависимость между уровнем интеллекта и уровнем творческих способностей, креативностью следующая: при IQ ниже 115...120 баллов интеллект и творческие способности, креативность образуют единый фактор. То есть, чем выше уровень интеллекта (в пределах до 115...120), тем больше вероятности формирования и эффективного становления творческих способностей. При IQ выше 120 творческие способности и интеллект становятся независимыми факторами. То есть, увеличение интеллекта никак не влияет на состояние творческих способностей, креативность.

Итак, в рамках способностного подхода можно выделить главным механизмом процесса развития творческого потенциала развитие способностей (интеллектуальных и особенно творческих). Именно это, по мнению учёных, и позволяет переходить творческому потенциалу студента

из одного состояния в другое более высокое в количественном и качественном плане. Сам же процесс развития творческого потенциала студента следует рассматривать как двухэтапный процесс, где вначале следует совокупно повышать интеллект до границы не ниже 115 и параллельно с этим наращивать творческие способности, а на следующем этапе сделать упор только на креативности, способностях к творчеству. В целом же это позволит при смене условий трансформировать и способы действий, приблизиться к уровню выхода на педагогические инновации, подталкивающих студентов творчески саморазвиваться и самореализовываться. Вот почему эффективность протекания процесса развития творческого потенциала студентов можно считать залогом выхода личности на более высокую ступень жизнедеятельности – продуктивно-творческую, где студент не только приводит в исполнение предложенное ему решение, но и выдвигает собственное ответное решение, преобразующее ситуацию.

Следующий научный подход – *развивающий* (И.П. Иванов, И.П. Волков, В.В. Давыдов, Г.С. Альтшуллер и др. [37, 2, 54]). Учёные исследуют развитие творческого потенциала сквозь призму осмысления характеристик творческих способностей, разработки способов развития творческого воображения, использования развивающего эффекта творческих задач (по Г.С. Альтшуллеру); культивирования творческой активности личности через общественно полезную деятельность (по И.П. Иванову); мотивирования личности к творческой деятельности, созданию творческого продукта (по И.П. Волкову). Схематично данный подход представлен на рис. 4.

Процесс развития творческого потенциала студентов в условиях вуза, принимая во внимание этот подход, подразумевает обеспечение особой среды для развития каждого структурного звена творческого потенциала, условий для демонстрации студентами мобильности, инициативы, различных видов активности (познавательной, социальной, творческой),



предприимчивости, воли, элементов творческого мышления, включения в творческую деятельность, творческую самореализацию с выходом на творческий продукт.

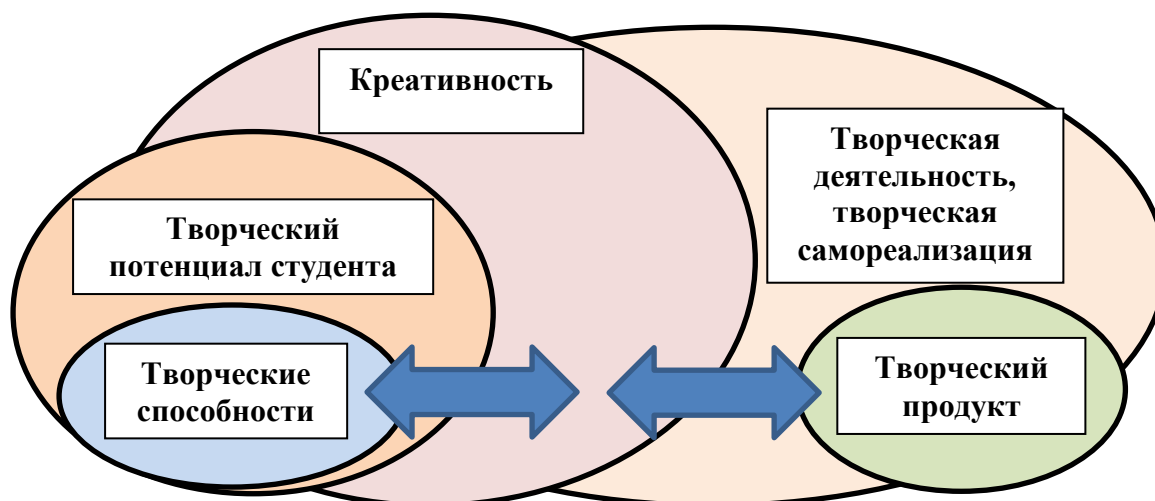


Рисунок 4 – Творческий потенциал студента в контексте развивающего подхода

Развивающий подход в контексте процесса развития творческого потенциала студентов, как и все вышеупомянутые подходы, апеллирует на личность студента в процессе рождения из неё компетентного, пользующегося спросом в обществе педагога.

Предметно-смысловой базой развивающего подхода можно выделить направленность процесса обучения на индивидуальность студента, актуализацию многочисленных процессов «самости», его самовыражение, самостоятельное распределение теоретических знаний и переход к непосредственным действиям, что осуществляется на основе самоанализа и рефлексии. В рамках нашего исследования это нацеливает на учёт в качестве критерия процесса развития творческого потенциала студентов, такого фактора, как контроль/самоконтроль успешности развития творческого потенциала, который осуществляется через рефлексию результатов профессиональной деятельности.

Дальнейшее обращение к психолого-педагогическим исследованиям сторонников развивающего подхода помогло сформулировать перечень условий эффективного развития у студентов творческого потенциала:

- обеспечение вариативного содержания образования в высшей школе, разработка учебных программ, нацеленных на творчество; отказ от преобладания в процессе вузовской подготовки педагога репродуктивных, нетворческих форм обучения и увеличение доли педагогического инструментария, помогающего студентам творчески решать профессиональные задачи;

- оснащение образования в высшей школе многообразием творческой деятельности (педтворчество, искусство, наука), вписание в которые формируют в студенте позитивную индивидуальную позицию относительно избранной профессии;

- реорганизация учебного материала в учебно-профессионально-творческую задачу;

- наличие субъект-субъектного взаимодействия преподавателей и студентов на уровне диалога, сотворчества, стимулирующие проявление творческой активности студентов и мотивов к развитию творческого потенциала.

Обратимся к следующему *ресурсному подходу* (И.О. Елеференко, Н.В. Кузьмина, В.А. Моляко, А.Л. Музыка, Л.Н. Столович, В.Ф. Вишнякова, Г.Ф. Привалова, Ю.В. Синягин, Е.Л. Яковлева и др.). С позиции данного подхода творческий потенциал, являясь ресурсным показателем, постоянно расходуется субъектом в процессе его жизнедеятельности. Поэтому требуется постоянное наращивание, развитие творческого потенциала.

Процесс развития творческого потенциала определяется через наращивание ресурсов человека, связанных не только с творческими способностями, но и с его психоэнергетикой (эмоции, чувства), влияющей на духовную жизнь личности (рис. 5).

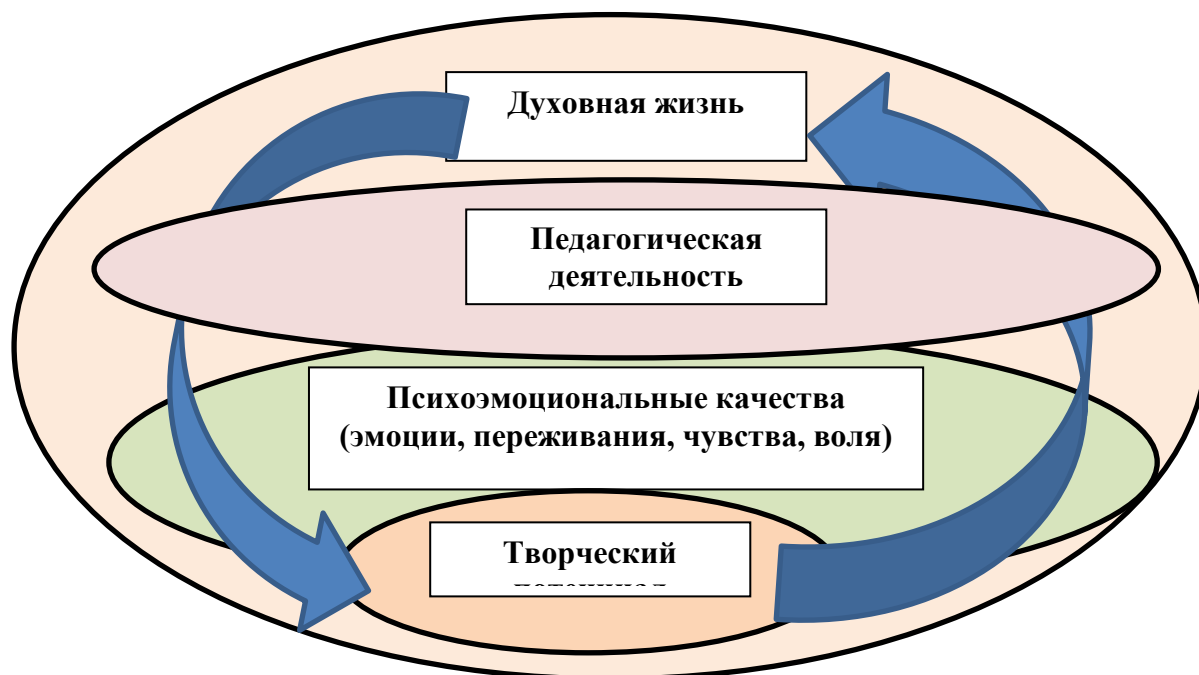


Рисунок 5 – Творческий потенциал студента в контексте ресурсного подхода

Озвученные содержательные стороны имеют прямое отношение к педагогам, поскольку их работа насыщена психоэмоциональными переживаниями всех участников образовательного взаимодействия. Такого рода переживания служат импульсом развития творческого потенциала.

Действительно, процесс развития творческого потенциала студента представляет собой психологически непростой процесс, который не замкнут одной из сфер человеческого сознания, а проистекает как сплочение познания, эмоций и воли. В связи с этим Н.В. Кузьмина в процессе развития творческого потенциала педагога выделяет следующие элементы:

1. психологические опции плодотворного решения креативных задач (мотивы творчества, аксиологические установки, обращённость к новому);
2. круг умений и способностей, образующих компетентность (гностические, проективные, диалогические, организаторские);
3. качества субъекта, регулирующие его познание, эмоции, волевые усилия;

4. давление контекста (профессия и жизнь);
5. социальные факторы (поддержка, критика, осуждение, поощрение);
6. психологическая решимость выполнять профессиональную деятельность творчески;
7. использование в работе творческих решений в рамках ограничений, диктуемых моральными принципами профессии педагога [94, с. 46].

В.А. Моляко, А.Л. Музыка дефицитами творческого потенциала, которые необходимо наращивать указывают следующее:

1. обострённая чувствительность к новому, самобытному; склонность к придумыванию, фантазированию; духовное движение;
2. потребностное отношение к миру, интерес к исследованиям, инновациям;
3. внутренняя открытость миру, увлечённость решением сложных проблем;
4. высокий темп восприятия информации, построения ассоциаций и аналогий;
5. уровень общего интеллекта;
6. эмоциональное отношение;
7. волевые качества (упорство, целеустремлённость, решительность, трудолюбие);
8. творческая направленность на поиски нового (комбинирование, реконструирование, моделирование и т.п.);
9. интуиция – способность к проявлению подсознательных решений;
10. способности к реализации собственных творческих находок в экстремальной обстановке, сложных обстоятельствах, сложных позициях [113, с. 15].

Становится понятным, что в одном случае процесс развития творческого потенциала расценивается сквозь призму роста

профессиональных качеств и способностей. В другом же случае исследователи детерминируют процесс развития творческого потенциала с приумножением ресурсов, напрямую не связанных с профессиональным трудом.

Исходя из идей ресурсного подхода, мы придерживаемся взгляда на данный процесс как на организацию развития зрелого педагога, включающего его подсознательную сферу творческой зрелости, личностную (когнитивную), профессиональную, креативную, духовную зрелость.

Важным аспектом ресурсного подхода к процессу развития творческого потенциала студентов считаем также особое внимание к эмоциям и воли в структуре психической активности творческого потенциала. Во-первых, именно эмоции первыми сигнализируют человеку о том, каков он в своих творческих проявлениях.

Стоит упомянуть о такой психологической категории как «эмоциональное мышление», подчёркивающее крепкую спаянность эмоций с мышлением. Эмоциями называют психические состояния, чувства, которые их носитель проявляет в виде откровенных переживаний (например, радость, разочарование, страх, обида и др.). Источником эмоций можно указать разного рода воздействия на индивида, а также собственную его активность. Функциональное назначение эмоций психологи видят в регуляции и настройке психики и поведения на удовлетворение актуальных потребностей. Соединение положительных эмоций с хорошо развитыми волевыми качествами (упорство, целеустремлённость, решительность и др.) формируют состояние психологической устойчивости [187, с. 716].

Роль эмоций в жизни человека, а, следовательно, и в развитии творческого потенциала студентов, трудно переоценить. Так, например, Л.И. Анцифирова опытным путём проследила корреляцию между расстройством эмоциональной регуляции и дефектами развития личности [5]. Ученая утверждает, что дефицит эмоциональной удовлетворённости приводит к потере студентами уверенности в себе, снижению ощущений

комфортности, возникновению нервозности, отчуждённости и даже агрессивности. В итоге у студента саморегуляция приостанавливается, творческие порывы сдерживаются. Данный постулат весом в плане того, что педагогическая работа пронизана всевозможными эмоциями и для перевода её в режим творческой деятельности педагогу важно научиться не заикливаться на отрицательных чувствах, уметь расслабляться, чувствовать себя свободно, фокусироваться на радостных переживаниях. Тем самым и создаются дополнительные предпосылки к творчеству, к развитию своего потенциала. Это положение обогащает наши представления о сознании как соединении знания с переживаниями, а также расширяет представления о процессе развития творческого потенциала студентов, вооружая мыслью о том, что дефицит положительных эмоций создаёт психологическую напряженность и является реальным барьером его эффективности. Таким образом, среди критериев развития творческого потенциала студентов обязательно должен присутствовать эмоционально-волевой, отражающий степень эмоциональной удовлетворённости студента, а также показывающий уровень стабильности творческой активности при возникновении затруднений.

Методологически обоснованным подходом в контексте изучения процесса развития творческого потенциала для нас является **интегративный подход** (Е.А. Алексеева, А.М. Матюшкин, П.Ф. Кравчук, С.С. Пичугин, Т.Г. Браже, Ю.Н. Кулюткин, Л.К. Веретенникова, Л.А. Даринская и др. [110, 89, 1, 35, 133, 30, 96, 55]). Представители этого подхода изучают творческий потенциал как некое интегративное единство свойств личности. Фундаментальными свойствами они считают направленность человека на творчество, которая, в свою очередь, формирует установку на творчество, создаёт определённую творческую позицию. Кроме того, большое значение придаётся выходу всех творческих свойств личности в конкретный практический продукт (рис. 6).

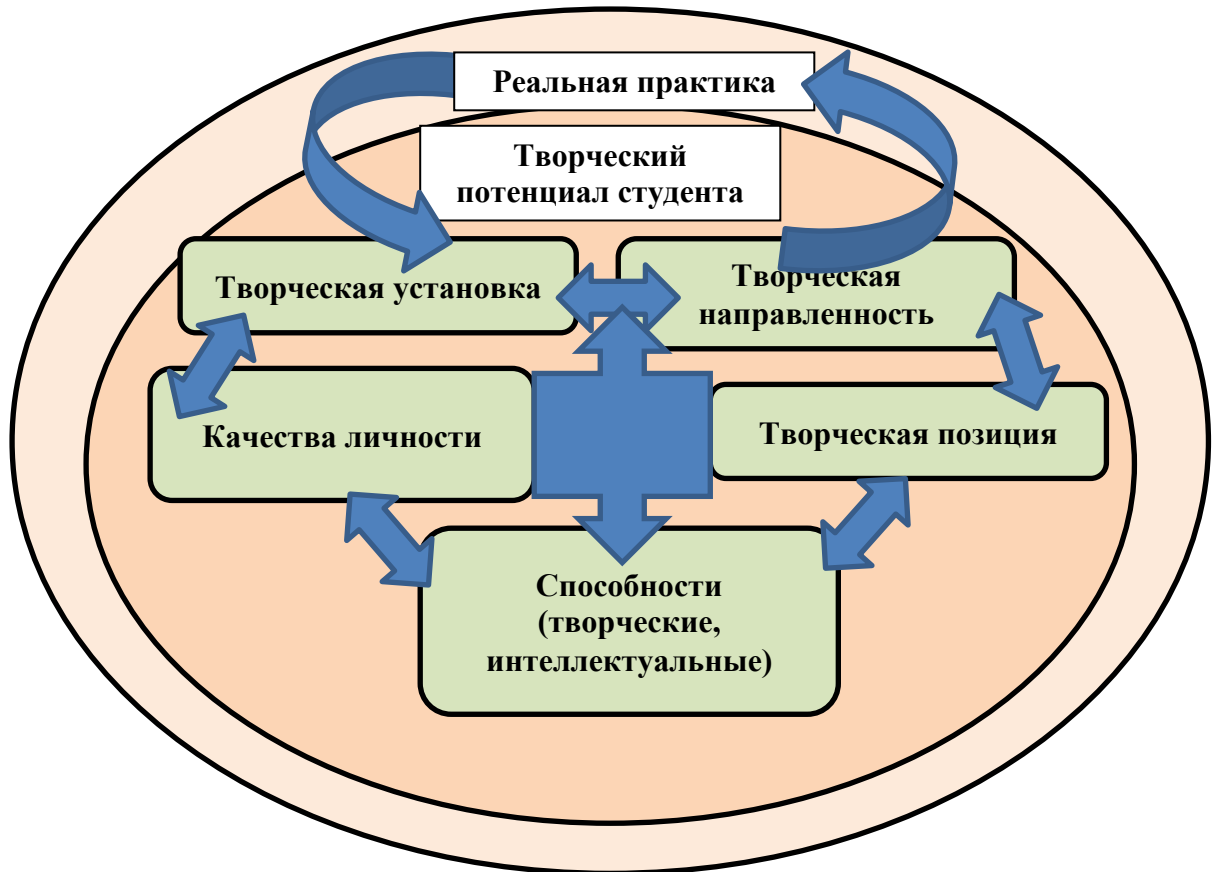


Рисунок 6 – Творческий потенциал студента в контексте интегративного подхода

В пределах заданного подхода мыслители фиксируют интегративность в виде характерного свойства развития творческого потенциала.

Понятие «интеграция» достаточно широко используется в педагогике и психологии. Буквальный смысл этого понятия (от латинского *integration* – восполнение, восстановление) – объединение, сумма определенных процессов, видов деятельности. Отсюда следует, что под интеграцией в широком смысле слова понимают процесс становления из отдельных частей (иногда разнородных) единой целостности.

Интересна и значима для нашего исследования точка зрения С.С. Пичугина, который выделяет важнейшие признаки интегративного подхода к процессу развития творческих способностей. С одной стороны, в процессе развития творческих способностей возникают связи между недавно

разнородными элементами. С другой стороны, поскольку возникшие связи интегративные, это приводит к прогрессивному трансформированию элементов. Становление из отдельных частей целостности приводит к возникновению большого количества связей, накопление которых приводит к изменениям и преобразованиям в структуре функций у вступивших в связь элементов, а в итоге – возникновению новой целостности [133, с. 21]. Эти признаки интеграции являются веским основанием для её применения в процессе развития творческого потенциала студентов.

Через какое же интегративное единство составляющих учёные рассматривают процесс развития творческого потенциала студентов? П.Ф. Кравчук очерчивает круг интегративного единства личностными характеристиками, темп развития которых детерминирует вероятность творческих проявлений на практике; А.М. Матюшкин предлагает к обсуждению процесс развития творческого потенциала студентов как интеграцию отношенческих позиций, установок, направленности на творчество; Т.Г. Браже определяет развитие творческого потенциала как интеграцию суммы знаний, умений и убеждений, острого чувства новизны, искренней тяги к открытиям, гибкости мышления, способности быстро менять приёмы, что в целом выступает регулятором творческой деятельности; Ю.Н. Кулюткин развитие творческого потенциала связывает с интеграцией ценностно-смысловых структур личности, её мышления или методов решения творческих задач, общей психологической базы, детерминирующей все составляющие. Л.К. Веретенникова ядром интеграции в процессе развития творческого потенциала предлагает рассматривать способность личности к созиданию нового, оригинального. Кроме способности к творчеству она предлагает развивать, используя принцип интеграции, психические процессы, интеллект, творческую направленность, умения и др. Л.А. Даринская, решая проблему развития творческого потенциала, говорит об интеграции заложенных природой и развитых социумом личностных компонентах, которые в поступательном развитии



сообщают вектор задаткам, способностям, знаниям и мотивированным стремлениям личности к творчеству, самовыражению в труде.

Перейдём к *продуктивному подходу*. В контексте продуктивного образования (И. Бем, М.А. Балабан, И.П. Подласый, А.Н. Тубельский и др. [17, 9, 137, 172]), лаконично определим идею продуктивности, её претворение в образовании, позволяющее с новых позиций осмыслить не только процесс обучение студентов – будущих педагогов в целом, но и процесс развития их творческого потенциала в частности, что в дальнейшем претворится при разработке авторской модели.

Анализ литературы помог уточнить главные признаки продуктивности:

- продуктивность понимается как «производительный, плодотворный, одухотворенный труд» [124, с. 557];

- продуктивность в образовании связана с успешностью, полезностью и значимостью конечного результата-продукта – подготовкой востребованного, конкурентоспособного, компетентного педагога.

В связи с этим все составляющие образовательной системы вуза рассматриваются с точки зрения продуктивности, начиная с цели обучения, вектор которой изменяется в сторону от простого приобретения суммы программных знаний в сторону развития компетентности личности, совершенствования всех её сфер, достижения успешности в профессиональной педагогической деятельности. Слагаемыми продуктивного подхода в образовании также можно считать организацию обучения в вузе на основе самостоятельной, активной, творческой деятельности студентов, индивидуальном опыте, проявлении инициативности, предприимчивости, деловитости; построение диалогического общения педагогов со студентами, отношений сотрудничества и сотворчества; создание инновационной образовательной среды, творческой атмосферы.

Выбор продуктивного подхода, в качестве одного из ведущих в процессе развития творческого потенциала студентов обусловлен: во-первых,

тем, что творческий потенциал, по нашему мнению, как раз и обеспечивает продуктивность педагогической деятельности; во-вторых, продуктивный подход отвечает ведущей идее нашего исследования, заключающейся в разработке стратегии, обеспечивающей построение качественной и гибкой модели развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей аграрного вуза, помогая тому, что процесс развития творческого потенциала студентов выступает основой мотивации к педагогической профессии и творческой самореализации в ней.

С продуктивным подходом несколько перекликается **компетентностный подход** (В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, С.М. Годник, А.К. Маркова, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др. [26, 170, 34, 47, 184, 107]), своеобразие которого предопределено образовательной парадигмой XXI века, указывающей центральным достижением обучаемого приобретение им компетенций, являющихся гарантом высокого качества исполнения профессиональных функций. Развитие творческого потенциала в контексте данного подхода становится необходимостью (рис. 7).

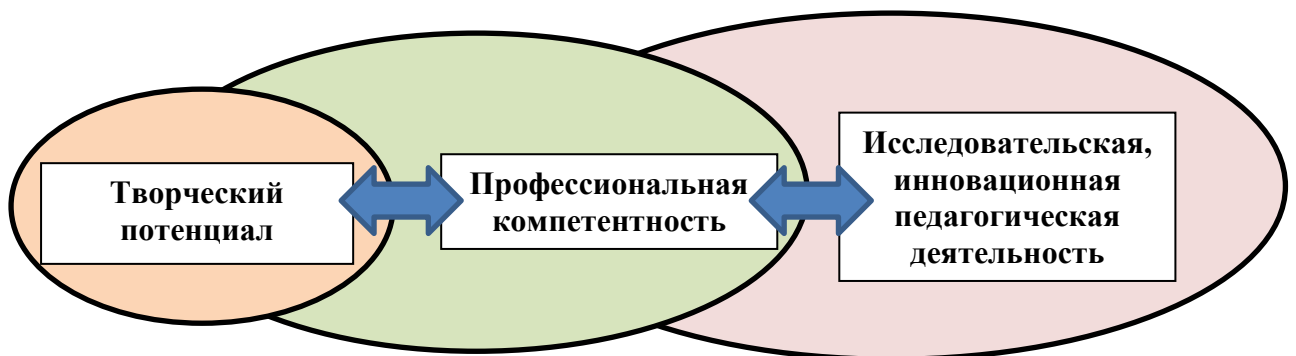


Рисунок 7 – Творческий потенциал студента в контексте компетентностного подхода

Очевидно, что основной составляющей жизни человека является его работа, профессиональная деятельность. При этом перспективный педагог отличается не только степенью обученности, но и степенью творческого развития как доминанте успешности своего труда. Бесспорно, каждый студент обязан владеть глубокими знаниями своей предстоящей работы, но

без потенциала творчества стать компетентным педагогом практически невозможно.

По мнению А.А. Вербицкого развитие творческого потенциала студента должно стать частью его личностно-профессионального становления, поскольку именно творческий потенциал определяет совокупность возможностей для инновационных решений разноплановых задач профессиональной деятельности [34].

Федеральные государственные стандарты образования требуют от высшей школы формирования у студентов высокого уровня универсальных и общепрофессиональных компетенций, что позволит подготовить выпускников к непрерывно-развивающейся инновационной профессиональной среде. В этих условиях процесс развития творческого потенциала в условиях вузовского образования в рамках компетентного подхода связывается со следующими принципиальными направлениями:

- структурирование содержания профессиональной подготовки и выбор педагогического инструментария его реализации должны опираться на требования ФГОС в контексте ресурса профессионально-творческого развития студента;

- содержание учебно-методических комплексов дисциплин должны отражать вопросы развития творческих способностей студентов через постановку профессионально-творческих задач, решение проблем, требующих творческих решений, участия в соответствующих проектах на междисциплинарном уровне.

Довольно обширно в научных изысканиях показан *системный подход* (В.И. Андреев, В.П. Беспалько, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, А.В. Тутолмин, Г.П. Щедровицкий и др. [4, 21, 66, 90, 101, 173, 193]). С позиций данного подхода доминантными характеристиками процесса развития творческого потенциала выступают целостность и одновременно системность, означающее, что все компоненты этого

внутреннего образования находятся не просто в тесной связи, но и влияют друг на друга (рис. 8).

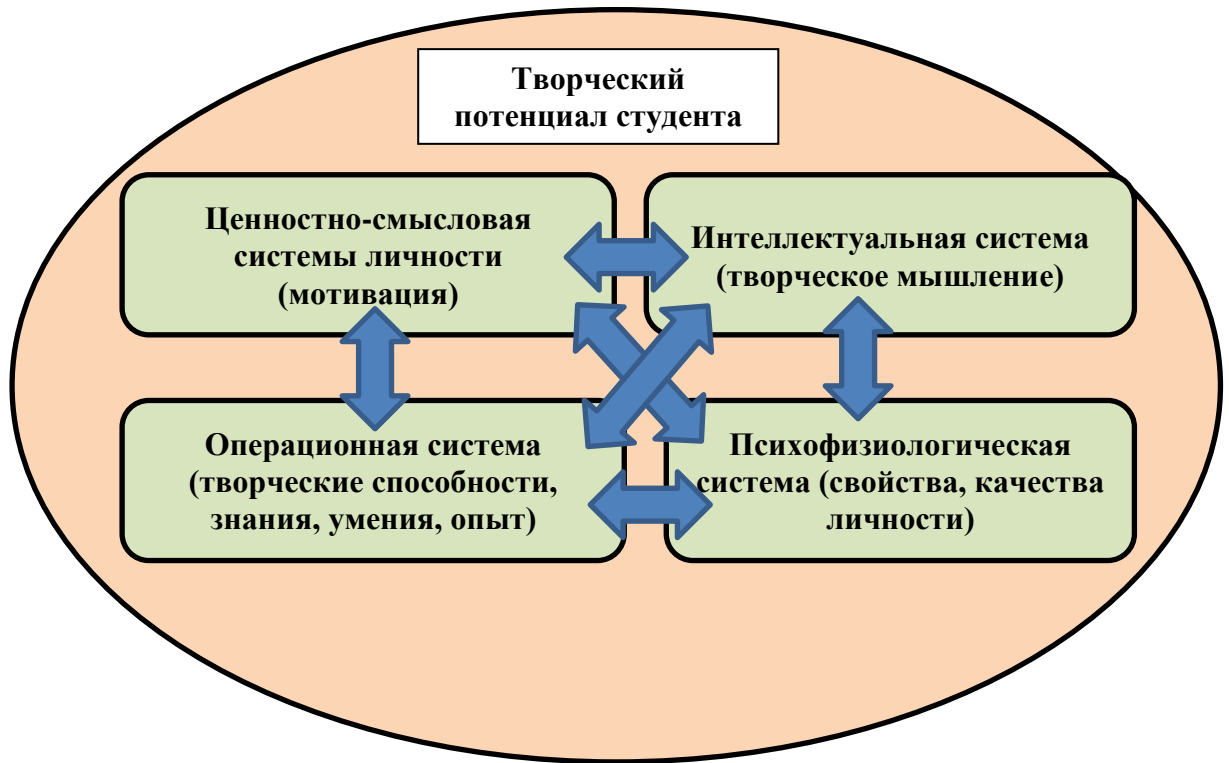


Рисунок 8 – Творческий потенциал студента в контексте системного подхода

Системный подход обозначается как форма организации учебно-воспитательного процесса (В.И. Загвязинский), в которой весь комплекс элементов её образующих и находящихся во взаимодействии, слагается в единое целое. В педагогике понятие «система» трактуется двояко: в широком смысле педагогическая система истолковывается как диалектическое единство содержания, направленности, форм и путей подготовки к профессии. Объединяет систему согласованность её цель и результата - формирование компетентного профессионала; в более узком значении педагогическая система конкретизирует структуру какого-либо педагогического явления или процесса.

С позиций сторонников системного подхода (В.И. Андреев, В.И. Загвязинский и др.) процесс развития творческого потенциала студента рассматривается как целостная, многоуровневая и саморазвивающаяся

система. Элементами данной системы учёные называют: *аксиологическую формацию студента* (мотивационная подсистема), характеризующаяся разнообразием ценностей, интересов и потребностей субъекта; *гибкий аппарат мышления* (интеллектуально-творческая подсистема), дающий возможность студенту адекватно подходить к проблемам, избегая стереотипов и изобретая альтернативы; *операционная подсистема*, формирующая опыт творчества педагога; *психофизиологическая подсистема*, охватывающая эмоционально-волевые реакции студента. Ключевые взгляды системного подхода проецируют процесс развития творческого потенциала студентов как некую систему взаимосвязанных составляющих.

Подводя итог всему сказанному в данном параграфе работы, сделаем следующие выводы.

Проработка вышеизложенных подходов к процессу развития творческого потенциала способствовала уточнению кардинальных черт, которые будут приняты во внимание в авторской модели развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей аграрного вуза. Перечислим эти моменты:

- процесс развития творческого потенциала студента невозможен без принятия будущим педагогом творческого потенциала как личностной и общественно значимой ценности;

- процесс развития творческого потенциала актуализирует индивидуальность (субъектность), интенсифицирует творческие проявления, творческую самореализацию;

- существует прямая и обратная взаимозависимость между общеустановленным уровнем интеллекта и проявлениями творческих способностей;

- процесс развития творческого потенциала актуализируется и интенсифицируется благодаря творческой деятельности;

- в процессе развития творческого потенциала студента логично задействовать его волевые, эмоциональные ресурсы, духовно-нравственные и культурные послы.

Мы признаём под процессом развития творческого потенциала студентов динамический, интериоризированный личностью процесс качественных изменений компонентов структуры личности будущего компетентного педагога, отражающей степень возможности самореализации творческих способностей и компетенций в сфере педагогической деятельности, ориентированной на получение продуктивного гуманистического результата.

Критериями означенного процесса мы считаем: мотивация к творчеству во всех его видах, формах, проявлениях (понимание ценности творчества, интерес к различным видам творческой деятельности, мотивы достижения успеха, самовыражения, эмоциональной удовлетворенности, личной значимости творческого потенциала); сформированность теоретических и методических знаний о сущности творчества, творческой деятельности, творческой самореализации; наличие творческих способностей и компетенций (знаний, умений, опыта творческой деятельности) для включения в творческую профессиональную деятельность; наличие эмоционально-волевых составляющих (стабильность творческой активности при возникновении затруднений) к развитию собственного творческого потенциала; контроль/самоконтроль успешности развития творческого потенциала (рефлексия результатов профессиональной деятельности).

Успешность развития творческого потенциала студентов определяется соблюдением следующих организационно-педагогических условий:

– обеспечение вариативного содержания образования в высшей школе, разработка учебных программ, нацеленных на творчество; отказ от преобладания в процессе вузовской подготовки педагога репродуктивных, нетворческих форм обучения и увеличение доли педагогического

инструментария, помогающего студентам творчески решать профессиональные задачи;

– организация в процессе обучения многообразия видов творческой деятельности (педагогической, художественной, научной), включение в которые позволяют студенту сформировать позитивную индивидуальную позицию относительно избранной профессии;

– наличие субъект-субъектного взаимодействия преподавателей и студентов на уровне диалога, сотворчества, тьюторства, стимулирующие проявление творческой активности студентов и мотивов к развитию творческого потенциала;

– разработка диагностического инструментария для отслеживания динамики сформированности профессиональной компетентности будущего педагога в целом, а также личностного развития и творческого потенциала в частности;

– подготовка преподавателей вуза к использованию в учебном процессе моделей и технологий по развитию творческого потенциала;

– развёртывание в вузе атмосферы творчества.

### 1.3 Модель развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей в процессе обучения в вузе

Необходимость развития творческого потенциала студентов высшей школы создала потребность разработки и выстраиванию модели развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей в условиях вуза.

Научный термин «модель» ассоциируется с образцом построения конструкции, воссоздающей какой-либо предмет, явление, либо процесс [124, с. 316]. Назначение моделей сводится к попытке изучить многомерные явления через относительно упрощённую форму их представления. Для этого задаётся некий идеал, пристраиваются направления, механизмы, связи, условия движения от реального объекта к идеалу.

В психолого-педагогической науке и практике [4, 5, 6, 51, 128, 129 и др.] накоплен широкий арсенал моделей профессиональной подготовки студентов в высшей школе. Большинство учёных рассматривают модель как определённую конструкцию, систему обучения, отвечающую запросам модернизации отечественной системы образования.

В плоскости направления наших изысканий модель развития творческого потенциала студентов вузов (педагогические специальности) осознаётся как **специально спроектированная дидактическая система, направленная на мотивированное наращивание и развитие творческого потенциала студентов**. Названная модель соотносится с потребностями общества, стремлениями обучаемых и преподавателей.

Перейдём к описанию авторского видения разработанной модели развития творческого потенциала студентов. Учитывая выводы, сделанные в 1.1., 1.2., в качестве ведущих научных подходов, на которые опирается авторская модель, являются следующие: *аксиологический* (В.А. Кан-Калик,



Д.А. Горбачёва, В.А. Сластенин и др.), сущность которого заключена в отношении к творческому потенциалу и его развитию как к педагогической ценности, имеющей личностное и профессиональное значение; *компетентностный* (В.А. Болотов, С.М. Годник, А.К. Маркова, А.В. Хуторской и др.), рассматривающий творческий потенциал студентов с точки зрения достижения профессиональной успешности; *личностно-ориентированный* (И.А. Зимняя, В.В. Сериков, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская и др.), соединяющий процесс развития творческого потенциала студентов с порождением субъектности, формированием самобытности, умением создавать что-то новое; *системный* (В.И. Андреев, А.А. Вербицкий, А.В. Тутолмин, Г.П. Щедровицкий и др.), структурирующий процесс развития творческого потенциала студентов в целостную систему личностных и профессиональных составляющих; *деятельностный* (Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн и др.), активизирующий включённость студентов в различные виды творческой деятельности, в процессы самовыражения, самореализации; *развивающий* (И.П. Волков, Г.С. Альтшуллер, В.В. Давыдов и др.), позволяющий наращивать творческий потенциал студентов путём развития отдельных способностей творить и общей творческой способности (креативность), стимулирования воображения, поиска нестандартных решений, культивирование проявлений активности; *способностный* (Я.А. Пономарев, Л.Б. Ермолаева-Томина, А.В. Брушилинский, Д.Б. Богоявленская и др.), создающий основу оптимизации творческого потенциала с точки зрения соотношения творческих и интеллектуальных способностей.

Обоснованием построения модели развития творческого потенциала студентов как дидактической системы явились также психологические труды, посвящённые «Я»-концепции (Р. Ассаджоли, Р. Бернс, Дж. Мид, К. Роджерс и др.); труды по психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Н. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.) и педагогике (Д.Б. Богоявленская, И.Е. Брякова, Е.В. Воробьёва, И.П. Гладылина, А.В. Мудрик, К.К. Платонов, Е.В. Савелова

и др.), открывающих универсальные законы и внутреннюю логику творческого развития дипломированных специалистов; методики обучения и воспитания в высшей школе, подразумевающие активизацию позиций субъекта в его творческом саморазвитии и самоизменении (В.И. Андреев, В.В. Давыдов, П.И. Пидкасистый, О.Ю. Шаврина и др.).

По нашему мнению, разрабатываемая авторская модель развития творческого потенциала студентов вуза как дидактическая структура призвана воссоздавать условия формирования компонентов структуры творческого потенциала: *нацеленности на творчество; способностей интеллекта* (динамичность, богатое воображение, инициативность, активность мышления; знания, умения, деятельностный опыт, закладывающие основы появления компетентности); *совокупности способностей к творчеству*, позволяющих искать проблемы, разрешать задачи; динамичного *эмоционально-волевого аппарата* (психологическая устойчивость к меняющейся обстановке, оперирование на основе интуиции, вдохновения, склонности к риску); *рефлексивности*, в целом обеспечивающих студента возможностью творчества в выбранной профессии, шансами творчески самореализоваться. Итогом внедрения авторской модели должен стать профессионально компетентный выпускник педагогической специальности аграрного вуза, обладающий высоким/оптимальным уровнем развития творческого потенциала.

Исходя из этого, а также опираясь на научные труды в области моделирования, конструирования дидактических систем обучения в высшей школе [21, 38, 56, 79, 82, 125, 128, 157] мы посчитали возможным представить модель развития творческого потенциала студентов в виде взаимосвязанных между собой блоков: целевого, диагностического, процессуального и результативно-оценочного (рис. 9).

## ЦЕЛЕВОЙ БЛОК

**Цель:** развитие творческого потенциала студентов, достижение оптимального его уровня

**Задачи:** развитие интереса к творческой деятельности; развитие творческих способностей, умений, личностных качеств; повышение уровня самостоятельности студентов при решении творческих задач; развитие интеллекта, обеспечивающего эффективность творческой деятельности.

**Принципы развития ТП:** системности, саморазвития и индивидуализации

## ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ БЛОК

Оценка уровней развития у студентов ТП

<b>ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ БЛОК</b>	Организационная составляющая	<b>Содержательная составляющая:</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Информационно-теоретическая подготовка студентов,</li> <li>• Практическая подготовка студентов</li> </ul>	Творческая деятельность, творческая самореализация	
		<b>Стадии развития ТП:</b>				
		1) анализ исходного состояния ТП		2) проектирование творческого самообразования;		3) реализация изменений в себе
		<b>Формы развития ТП:</b>				
		Аудиторные (лекции, семинары) по дисциплинам «Общая и профессиональная педагогика», «Педагогические технологии», «Введение в профессионально-педагогическую специальность», «Иностранный язык».		Аудиторные (лекции, семинары) по дисциплинам «Психология профессионального образования», «Педагогические технологии», «Основы педагогического мастерства», «Основы личного саморазвития».		Аудиторные (лекции, семинары) по дисциплинам «Методика профессионального обучения», «Основы научно-педагогических исследований», «Педагогика досуга»
		Внеаудиторные: занятия кружка «Педагогика + творчество = успех»				
				мастер-классов педагогов колледжей; знакомство с творческими работами старшекурсников в рамках коллективно-творческого дела «Фестиваль профессиональных творческих идей»		
		внеучебная деятельность: сетевое взаимодействие (форумы: «Педагогическое сообщество», «Новая школа», «Развитие», «Независимые педагоги» «Авторские форумы».		внеучебная деятельность на 2 стадии была дополнена педагогической практикой. Также на 2 и 3 стадиях актуализировалось участие студентов в международном творческом конкурсе для начинающих педагогов «Творческий проект»; всероссийские конкурсы «Лучшая презентация к уроку»; «Лучший сайт (блог)»; «Внеклассное мероприятие»; «Мой педагогический опыт»; участием в общественной творческой жизни вуза (студсовет, волонтерство, творческие конкурсы, концерты)		
		<b>Методы развития ТП студентов:</b>				
		педагогическая поддержка, игровой, проблемный методы		Помимо методов, используемых на 1 стадии, актуализировались методы: побуждение студентов к исследованиям, адресная поддержка и помощь в подготовке персональных программ развития ТП; тьюторство		
<b>Средства развития ТП студентов: учебные книги, методические пособия (включая авторские), Интернет, творческий проект, фрейминг, рефрейминг, прайминг</b>						
<b>Создание креативной среды:</b> учёт индивидуальных особенностей студентов; развёртывание всевозможных видов творчества; наличие субъект-субъектного контекста преподавателей и студентов на уровне диалога, сотворчества; культивирование самобытности и неординарности решений творческих задач; создание атмосферы творчества на уровне интеллектуальной, эмоциональной и исследовательской деятельности студентов.						
<b>Педагогические условия развития ТП:</b> обеспечение вариативного содержания образования в высшей школе, внедрение учебных программ, нацеленных на творчество; организация взаимодействия вуза с учреждениями образования, культуры и искусства.						
<b>РЕЗУЛЬТАТИВНО-ОЦЕНОЧНЫЙ БЛОК:</b> повышение уровня развития ТП		1 стартовый уровень развития ТП	2 прогрессивный уровень развития ТП	3 оптимальный уровень развития ТП		

Рисунок 9 – Модель развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей в условиях профессионального вузовского обучения

Перейдём к конкретизации отобранных в модель структурных блоков. Начнём с **целевого** блока модели развития творческого потенциала студентов.

Напомним, что в научных трудах по психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Ф. Ломов, Р.С. Немов, Д.Б. Богоявленская и др. [39, 100, 150, 102, 119, 24]) цель понимается как индивидуальный образ идеального желаемого, предвосхищаемый исход деятельности, предметное отображение будущего, которое опережает отражение реальной действительности в сознании индивида, это то, что желательно реализовать, но не всегда достижимое. Цель представляет собой сплав сознательной деятельности с субъективной формой мотивации и воли. В педагогике (В.И. Андреев, В.П. Подласый, В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов и др. [4, 137, 129, 71]) цель рассматривается как предвосхищаемый результат деятельности, то есть вполне конкретный и реальный образовательный продукт. Цель означает основу для любого действия, поступка, а также самого результата деятельности. Целеполагание – это выбор одной или нескольких целей с определением параметров возможных отклонений от запланированного идеального воображаемого результата для контроля за реализацией собственной идеи и достижения реального образовательного продукта. В отличие от мечтаний целеполагание закладывает образ нужного реального будущего, соединяя данный образ с направленностью на конкретную деятельность по его достижению. То есть, целеполагание представляет собой процесс управления поставленными задачами, которые нужно разрешить.

Относительно нашего предмета исследования целевой блок модели напрямую связывается с постановкой студентом следующих **целей и задач**:

- *перспективная цель* (весомая по масштабу и значению цель панорамного характера): постоянный рост у студента уровня развитости творческого потенциала, сопряжённый с приобретением компетентности, востребованности и конкурентоспособности в выбранной профессии;

- *сценарные цели* (запланированные разнообразными конкретизированными сценариями шаги приближения к перспективной цели): приумножение студентом собственных креативных составляющих путём витального саморазвития, воплощению на педпрактиках фрагментов своей творческой самореализации, совершению попыток самовыражения в учебных проектах;

- *исходящие цели* (повседневные установки, пролагающие путь к более глобальным и отдалённым по времени целям): поиск импульсов к творчеству; обновление запаса знаний о природе креативности, творческой реализации; зарождение компетенций (сплав пониманий студента сути творчества с опытом творческих практических актов); интенсификация интеллекта и эмоционально-волевых черт студента (сохранение устойчивой активности в непривычных, стрессовых условиях); выработка навыков рефлексии.

Целеполагание представляет собой, безусловно, сложный процесс, поскольку центральным системообразующим его фактором выступают мотивы личности. В связи с этим для включения в процесс развития творческого потенциала студенту необходимо, чтобы у него присутствовали необходимые к этому мотивы.

Обращение к научным трудам по вопросу мотивации развития творческого потенциала студентов в условиях образования в вузе [5, 25, 35, 36, 40, 49, 55] позволило выделить две группы мотивов, характеризующих с одной стороны заинтересованность студента собственно творчеством, а с другой – заинтересованность собой как творческой персоной:

- интерес к творческим ценностям в различных сферах бытия, наслаждение придумыванием, самовыражением; пристрастие к новизне; желание совершать творческие акты;

- увлечённость самосовершенствованием (наличие мотивов завоевания успеха, достижение эмоциональной удовлетворенности, желание устранения

несоответствия «Я-реального профессионального» с «Я-идеальным профессиональным» и др.).

Важным также считаем то, что мотивы в целеполагании должны быть не разрозненными, а в виде единой целостной профессионально-мотивационной установки к конкретной деятельности, поведению. Такое объединение мотивов в психологии (А. Маслоу, А.Н. Леонтьев) принято называть самоактуализацией.

Внутренними импульсами самоактуализации могут быть: адекватный уровень знания себя, своих способностей, личностных качеств, умений; принятие себя, собственной индивидуальности; обнаружение несоответствия «Я-реального» с «Я-идеальным»; осознание индивидуально-личностных проблем.

Внешними стимулами самоактуализации и последующего целеполагания процесса развития творческого потенциала студентов могут стать самые разнообразные импульсы со стороны социума: участие в творческих проектах, ежегодных конкурсах студентов «Шаг в профессию», «Учитель, которого ждут», социально-ориентированных творческих акциях, фестивалях, марафонах и т.п.

Понятно, что плодотворность целеполагания в процессе развития творческого потенциала находится во власти того, в какой степени самоактуализированы студенты, то есть ощущают ли они острую потребность в этом, соотносятся ли их мотивы. Когда поставленная цель внутренне принята студентом и его мотивы соотнесены с целью, тогда студент включается в процесс развития творческого потенциала. Сигналом этого можно назвать: проявление студентами особой заинтересованности, азарта к нестандартным решениям; активизация в молодых людях качеств и способностей, связанных с самостоятельностью и креативностью; генерация творческих умений.

Поскольку процесс развития творческого потенциала студентов относится к сложным психолого-педагогическим явлениям, то его

организация в разработанной нами модели потребовала отбора следующих **принципов:**

- принцип системности, дающий возможность прорабатывать процесс развития творческого потенциала студентов в виде системы, имеющей характерные системные признаки (определённость структуры процесса развития творческого потенциала; поэтапность данного процесса; взаимосвязанность всех компонентов системы; соотнесённость цели и конечного результата системы – достижение выпускниками аграрного вуза оптимального уровня развитости творческого потенциала);

- принцип саморазвития, продуцирующий эффективность процесса развития творческого потенциала путём активизации базовых процессов самости личности (самопознание, самоопределение, самомотивация, самоуправление, самосовершенствование, самоконкуренция и т.п.);

- принцип индивидуализации, учитывающий самоценность, индивидуальность, субъектность студента в его деятельности и обучении в вузе.

Следующий блок модели – **диагностический**. Диагностика, согласно справочной литературе, представляет собой деятельность по распознаванию объекта [127, с. 128]. Особенностью диагностики, как отмечают исследователи С.М. Годник, И.А. Колесникова, И.С. Сергеев, В.А. Сластёнин, является её практическая направленность не только на изучение объекта, но и на дальнейшее его преобразование [163, 47, 158, 82].

Отталкиваясь от предложенной В.А. Сластёниным структуры деятельности педагога, мы полагаем, что диагностирование обозначает начальный и завершающий этапы процесса развития творческого потенциала студентов. Оно направлено на выявление результативности данного процесса, оценку эффективности использования педагогического инструментария, заложенного в модель.

Диагностический блок модели предназначен для выявления уровня развития творческого потенциала как в целом у группы испытуемых, так и у

каждого студента. Причём в этот блок отобраны методики диагностики творческого потенциала и как целостного образования, так и отдельных его компонентов. (Конкретные методики диагностики мотивации к творчеству, творческих способностей, уровня креативности и др. будут представлены во второй главе диссертационного исследования).

Следующий блок модели – **процессуальный**, который, в свою очередь включает в себя **содержательную** и **организационную составляющие**.

Анализ диссертационных исследований Л.К. Веретенниковой, Д.А. Горбачёвой, Л.А. Даринской, В.Н. Иванченко, С.А. Каракулина, Г.Ф. Приваловой, С.А. Фёдорова, И.М. Яковенко [35, 49, 55, 70, 75, 141, 178, 199] по проблеме развития творческого потенциала студентов в условиях высшей школы позволяет говорить о том, что содержанием процесса развития творческого потенциала выступают различные виды учебно-профессиональной деятельности, в ходе чего происходит теоретическая и практическая подготовка. В связи с этим содержательная составляющая модели предполагает *информационно-теоретическую* и *практическую подготовку студентов*. Современная парадигма высшего образования признаёт необходимость формирования компетентностей и компетенций, слагаемыми которых являются теоретические знания, практические умения, навыки и опыт деятельности. Считается, что знания запускают когнитивные процессы человека [77, 23, 60, 88]. Круг учёных устанавливают причинность развитости творческого потенциала с высокой степенью когнитивных процессов, озвучивая сопряжённость этих процессов с успешностью и продуктивностью в профессиональной деятельности [14, 24, 40, 52, 64, 185].

Так, например, О.Ф. Чупрова, А.Г. Шумовская обнаружили в группе креативных компетентных педагогов взаимопересечение интеллектуальных и творческих показателей личности. К примеру, сигналом к самоизменению для талантливого педагога может стать неудовлетворённость продуктом своего труда, даже если это и творческий продукт. Важно и то, что успешный педагог превосходит малоуспешного по набору когнитивных характеристик:



большим объёмом знаний, более высокой степенью креативности, быстротой мыслительных операций, гибкостью выбираемых способов решения педагогических задач. Ему свойственны следующие личностные качества: умение аналитически мыслить (научный потенциал), стремление к регулярному решению многочисленных сложных задач (интеллектуальная и творческая активность), настойчивость, работоспособность, самостоятельность, рефлексивность [185, с. 253-256].

Обдумывая содержательный аспект модели, мы придерживались идеи о том, что динамика когнитивных процессов связана с информационно-теоретической подготовкой студентов, с их профессиональными знаниями, умениями, наличием опыта творческой педагогической деятельности. В связи с этим для эффективного развития творческого потенциала в рамках разработанной модели мы предполагаем оснастить студентов необходимой базой теоретических и методических знаний о сущности творчества, творческой деятельности, творческой самореализации. В дополнение к этому в модель заложена практическая подготовка студентов к развитию творческого потенциала. Данная подготовка видится как целенаправленное наращивание опыта именно творческой деятельности через развитие креативности, формирование конкретных творческих способностей, умений (способность увидеть проблему; умение действовать активно, самостоятельно, инициативно; способность мыслить критически, уметь проводить анализ, контроль, оценку; владеть навыком переноса уже известного в новые условия; способность к конструированию новых образов, идей), отработку в реальной педагогической практике творческих способов решения проблем и задач.

**Организационная составляющая** процессуального блока модели развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей аграрного вуза отражает механизм данного процесса, а также психолого-педагогический инструментарий его обеспечивающий.

Обращение к научным исследованиям в данной области (Е.А. Алексеева, Т.Г. Браже, Л.К. Веретенникова, Л.А. Даринская, В.Н. Иванченко, С.А. Каракулин, В.Г. Рындак и др. [1, 30, 35, 55, 70, 75, 152]) показало, что развитие творческого потенциала представляет собой поэтапный процесс, отражающий качественные и количественные преобразования творческой активности студента, ввиду чего увеличиваются ресурсы и нарастают возможности субъекта добиваться наиболее высоких эффектов в жизни и работе. Считаем логичным и психологически обоснованным выделить следующие три стадии развития творческого потенциала: 1) анализ исходного состояния творческого потенциала; 2) проектирование творческого самопреобразования; 3) реализация изменений в себе.

Анализ исходного состояния развитости творческого потенциала нацеливает студентов на включение в самопознание: измерение уровня IQ, креативности, выявление состояния творческих способностей в контексте педагогической деятельности, развитости психологических качеств (интуиции, вдохновения, творческого воображения, целеустремлённости, настойчивости, трудолюбия), сильных и слабых сторон своего педагогического и творческого «Я», исследование индивидуальных проблем, страхов, барьеров, препятствующих накоплению ресурсов творческого потенциала.

Мы считаем, что в центре внимания на стадии анализа исходного состояния творческого потенциала должно лежать осознание студентами несоответствия своего «Я» - реального с «Я» - идеальным. Ожидается, что на этой стадии у студентов сформируются мотивы к развитию своего творческого потенциала.

На данной стадии студенты включаются в такие важные самопроцессы, как самопознание, самодиагностика, самоанализ. Это предполагает, что студенты активно диагностируют, изучают, познают, составляют опись себя

как творческой личности и будущего педагога («Я» - реальное и «Я» - идеальное).

Одновременно с самопроцессами осуществляется изучение индивидуально-психологических особенностей студентов, их творческо-профессиональных ресурсов и со стороны преподавателей вуза. Для этого процесс обучения в рамках рассматриваемой модели максимально ориентируется на самораскрытие личности, на проявление студентами именно творческих составляющих в самых различных видах деятельности (учебной, научной, общественной, художественной).

На первой стадии также планируется накопление, систематизация, обобщение необходимых знаний о творчестве, творческой педагогической деятельности, творческой самореализации, механизмах самопроцессов, возможных способах поведения в трудных педагогических ситуациях.

Вторая стадия процесса развития творческого потенциала – проектирование творческого самопреобразования. Полагаем, что суть этой стадии сводится к следующим принципиальным моментам: формирование у студентов чёткой мотивационной установки к развитию творческого потенциала; комплектование теоретических и практических представлений о творчестве, расширение взглядов на творческую педагогическую самореализацию, вооружение методиками поступательного увеличения креативности, рефлексивности, техниками эмоционально-волевого регулирования; обновление творческих умений, накопление опыта творческих актов деятельности.

На этой стадии в ходе процесса обучения в вузе и сотрудничества студентов с преподавателями актуализируется проблема развития творческого потенциала результатом чего становится включение студентов в проектирование творческого самопреобразования. Эта деятельность предполагает составление студентами индивидуальных планов по наращиванию творческого потенциала, самоизменению, где чётко представлены цели, временные интервалы, содержание, способы, алгоритмы

и механизмы действий по максимальному приближению к образу «Я» - идеальное. При этом студент чётко представляет стратегические, тактические и оперативные цели, намечает пути внутренних изменений, способных привести к планируемому результату.

Считаем, что на этой стадии важнейшую роль играет создание в вузе творческой ауры, атмосферы доброжелательности, наличие педагогической поддержки начинаний студентов со стороны преподавателей вуза, проведение консультаций по вопросам планирования и организации процесса развития творческого потенциала, оказание адресной педагогической помощи в разработке отдельных элементов индивидуальных программ развития творческого потенциала. Работа в этом направлении должна вестись на принципах сотрудничества и сотворчества преподавателей и студентов.

Процесс обучения в вузе на этой стадии должен быть ориентированным на создание проблемно-творческих ситуаций, развивающих креативность студентов, умение организовывать себя, мотивировать на творческую самопреобразующую деятельность, искать и решать проблемы, внося элементы новизны.

Последняя завершающая стадия развития творческого потенциала – это непосредственная реализация студентами изменений в себе. Мы предполагаем, что на этой стадии студенты, согласно собственным индивидуальным программам, мотивированно апробируют на практике новые способы поведения, творческой деятельности, творческой самореализации.

Считаем, что на данной стадии в процессе вузовского обучения принципиально важно обеспечить реализацию принципов гибкости и разнообразия; поддержки развития индивидуальности и автономности; формирования субъектной позиции студента; взаимосвязи позитивной перспективы и самоуправления; организации включённости студентов в различные виды творчества.

Итогом данной стадии должен быть переход студентов на более высокий уровень развития творческого потенциала как целостного явления, так и отдельных его компонентов:

- *нацеленности на творчество* (чёткое понимание студентами ценности творчества, регулярно проявляемое стремление к поиску новизны);
- *характеристики интеллекта и мышления* (динамичность, инициативность, преобладание неадаптивной активности, доминирование дивергентного мышления; сформированные знания, умения, опыт творческой деятельности, образующие компетентность);
- *совокупности творческих качеств, образующих креативность*, вооружающих студентов способностями искать, придумывать, преобразовывать, созидать, сотворять;
- *эмоционально-волевой арсенал личности* (вдохновение, целеустремлённость, способность к риску, настойчивость, трудолюбие), обеспечивающие студентам возможность профессиональной творческой деятельности, творческой самореализации.

Перейдём к психолого-педагогическому инструментарию организационной составляющей модели развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей вуза.

**Организационные формы**, которые заложены в модель, объединяют в себе аудиторные, внеаудиторные и внеучебные занятия. Считаем, что такое сочетание организационных форм позволяет добиться гибкости и вариативности, что очень важно при развитии творческого потенциала будущих педагогов и формировании у них опыта творческой деятельности.

К аудиторным формам развития творческого потенциала мы отнесли отдельные занятия (лекции, семинары), тематически ориентированные на педагогическое творчество, творческую самореализацию в формате вузовских дисциплин «Общая и профессиональная педагогика», «Иностранный язык», «Психология профессионального образования», «Введение в профессионально-педагогическую специальность», «Основы

личностного саморазвития», «Методика профессионального обучения», «Педагогические технологии», «Основы психолого-педагогических исследований», «Иностранный язык в профессиональной коммуникации», «Основы педагогического мастерства», «Психология делового общения», «Основы вожатской деятельности», «Педагогика досуга», «Основы вожатского мастерства» аграрного вуза для студентов педагогических специальностей (44.03.04).

К внеаудиторным формам развития творческого потенциала студентов мы причислили мотивированность студентов на творческие проекты, конкурсы, открытость социально-творческим фестивалям и акциям вуза. В частности, можно отметить авторский кружок «Педагогика + творчество = успех». Кроме того, важное значение приобретает прохождением студентами педагогических практик, ориентированных на внесение элементов творчества. Конкретными формами организации развития творческого потенциала студентов можно назвать лекции-беседы; семинары; деловое общение; творческие мастерские, мастер-классы, конкурсные выступления, микропреподавание (уроки-соавторства студента-практиканта и учителя-мастера); собственное преподавание в ходе практик.

Внеучебные формы связаны с активизацией самостоятельной деятельности студентов в плане развития творческого потенциала через самообразование. Сюда можно отнести творческие увлечения, креативные хобби, экскурсии, культпоходы в учреждения образования, культуры, инициативные искания дополнительных сведений творческого порядка, проработка и реализация индивидуальных программ развития творческого потенциала, популяризация опыта развития творческого потенциала в сети Интернет (психолого-педагогические сайты, виртуальные творческие сообщества, форумы креативной педагогики и психологии, «Педагогических инициатив», чаты и т.п.), прохождение курсов, тренингов творческой направленности, участие в творческих конкурсах.

Следующей организационной составляющей модели развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей в условиях профессиональной подготовки вуза являются **методы развития творческого потенциала студентов.**

Очевидно, что для эффективного развития творческого потенциала студентов использование эвристического, репродуктивного, информационно-рецептивного методов является обязательным, но явно недостаточным условием. Преподавание в высшей школе должно акцентироваться на методах, нацеленных на раскрытие творческих начал личности студентов, которые активно развивают как отдельные составляющие творческого потенциала, так и всю структуру в целом.

Обращение к научной литературе, посвящённой методическим аспектам развития творческого потенциала личности [75, 101, 141, 152, 192, 200], а также личный опыт работы автора в аграрном вузе позволили выделить группу методов, позволяющих создать специальные психологические ситуации, резко активизирующих процесс развития творческого потенциала. К таким методам мы отнесли следующие:

- *игровой* (ролевые, деловые, имитационные игры), предполагающий не только соблюдение студентами определенных заданных правил, но и изобретательность, выдумку, творческое начало, непосредственно выражающее индивидуальные способности, креативность играющего;

- *проблемный*, базирующийся на постановке проблемных, проблемно-творческих заданий, ситуаций, затрагивающих познавательно-творческие потребности студентов, создающих интеллектуальные затруднения, из которых студенты самостоятельно находят выход;

- *исследовательский*, подразумевающий организацию поисково-познавательной деятельности студентов, требующей самостоятельного творческого решения;

- *педагогической поддержки, тьюторства*, непосредственно нацеленные на сопровождение процесса развития творческого потенциала

студента, включающий индивидуальное консультирование, адресную помощь, тренинг развития умений самоанализа и т.д.;

Вышеизложенные методы подробно представлены в методической литературе, в связи с чем мы оставляем за рамками нашей работы их описание.

К **средствам**, добавленным в модель развития творческого потенциала студентов в условиях их образования в вузе мы отнесли учебные книги, методические пособия (в том числе и авторские), справочники, сеть Интернет. Заметим, что развитие творческого потенциала подразумевает достаточно широкий спектр общепсихологических знаний, что неизбежно ведёт к адресации студентов к многочисленным разнообразным источникам информации.

Наряду с этим, в модели было отдано предпочтение такому средству наращивания творческого потенциала студентов как проект. Большим плюсом проекта является то, что он рассчитан на преодоление заданной педагогической проблемы и получение продуктивного итогового продукта. По сути выполнить проект невозможно без включения в научно-исследовательскую работу, без определённого уровня интеллекта и, самое главное, без обращения к ресурсам творческого потенциала. Кроме того, проект, подготовленный не одним, а группой студентов способствует накоплению и обмену опытом выдвижения креативных идей, мотивирует к творческому саморазвитию и самореализации. (Описание содержательной стороны проектов модели будет изложено в 2.2. и 2.3).

Новыми для педагогики стали средства нашей модели *фрейминг*, *рефрейминг* и *прайминг*. Эти явления перенесены из психоанализа, политологии [16, 33, 50, 106, 175, 176]. Траектория их эффектов связана с возбуждением у людей острого интереса к чему-либо, мотивирование их к деятельности в нужном направлении. Раскроем, каким же образом фрейминг, рефрейминг и прайминг воздействуют на восприятие и мышление студентов в сторону развития их творческого потенциала.



А.В. Морозов и Д.В. Чернилевский резонно указывают, что свобода творчества всё же имеет некие границы, и для возникновения любой новизны требуются рамки, в которых как раз и находится вектор творческого поиска. Такое ограничение ничуть не сковывает фантазию, а наоборот, помогает сделать креативный поиск более осознанным, глубоким, уменьшает вероятность пустых нереальных мечтаний [115, с. 57-58]. Таким ограничивающим средством является фрейминг (от англ «рамка»). Механизм фрейминга сводится к пробуждению в людях особой остроты восприятия к какому-либо аспекту за счёт выхватывания этого аспекта из целостного явления. Данный аспект, как бы оказавшись в рамке, предстаёт в более детальном виде, позволяя осмыслить и оценить свои характеристики под разным углом зрения. Согласно И. Гофману, вводя некие границы для мышления, мы неизбежно склоняем человека мыслить более глубоко и дивергентно [50, с. 12-13]. А дивергентный вид мышления, острота восприятия как раз и являются источниками развития творческого потенциала, креативности, способностей к творчеству.

Эффекты, полученные от фрейминга в области психоанализа и политологии, логично подтолкнули нас к идее адаптации фрейминга в нашей модели. В частности, мы вычленили какую-либо проблемную малую зону педагогического явления (объяснение сложного учебного материала, мотивация учеников к выполнению сложного домашнего задания, активизация внимания во второй половине учебного занятия и т.п.), сосредотачивали внимание студентов на различных характеристиках того, что в рамке и предлагали найти творческие способы продуктивного разрешения заданной проблемы. (Конкретные примеры использования фрейминга в модели развития творческого потенциала студентов будут представлены в 2.2. диссертационного исследования.)

Параллельно с фреймингом, условно именуемому «шагами к воображаемому», в модели был применён рефрейминг – «шаги к реальному» [33, 106]. Творческий процесс, возникающий благодаря рефреймингу, связан

не с фокусировкой внимания на деталях того, что в рамке (фрейминг), а с фокусировкой внимания на динамике ситуации вокруг рамок. То есть студентам предлагается взглянуть на упомянутые выше проблемы (объяснение сложного учебного материала, мотивация учеников к выполнению сложного домашнего задания, активизация внимания во второй половине учебного занятия и т.п.) глазами обучаемых, их родителей, педагога, министра образования, руководителя предприятия и т.п. Суть рефрейминга как раз в том, чтобы создать возможность взглянуть на типичную обстановку по-другому, под другим углом зрения, найти творческие решения. (Конкретные примеры использования рефрейминга в модели развития творческого потенциала студентов будут представлены в 2.2. диссертационного исследования.)

Весьма ценным средством побуждения студентов к творчеству в нашей модели явился прайминг, дословно переводящийся как «заранее инструктировать». Природа его воздействия на сознание, согласно М.В. Фаликману и А.Я. Койфману, заложена в имплицитной памяти человека. Действительно, каждый человек систематически испытывает на себе великое множество всевозможных посылов, которые не находят непосредственного отклика в сознании, однако сделанный затем личностью выбор своих действий напрямую исходит из именно этих неосознанных посылов [175, с. 86]. В психологии такой эффект интерпретируют через давление предыдущего на последующее [16, 175, 176]. На практике это проявляется таким образом: когда обучающийся попадает сначала в одну ситуацию, а затем в другую, то восприятие изначальной ситуации значительно повлияет на осмысление последующей ситуации, даже при отсутствии связи между этими ситуациями.

Следует признать, что прайминг относится к числу средств управления сознанием человека, которое осуществляется манипулятором в выбранном им направлении. Наша модель имеет направленность в сторону развития творческого потенциала, поэтому прайминг является средством

обращённости студентов к творчеству. (Конкретные примеры использования прайминга в модели развития творческого потенциала студентов будут представлены в 2.2. диссертационного исследования.)

Следующей организационной составляющей модели выступает **креативная среда**, позволяющая каждому студенту актуализировать собственный творческий потенциал. Считаем, что для создания креативной среды преподавателям вуза необходимо: учитывать индивидуальные особенности студентов; предоставить возможность разнообразного творчества (научное, педагогическое, художественное); отказаться от авторитарного преподнесения обучающего материала и использовать в преподавании полилог и сотворчество; культивировать самобытность и неординарность решений студентами творческих педагогических задач; окружить студентов атмосферой творчества на уровне интеллектуальной, эмоциональной и исследовательской деятельности в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Ещё одной важной организационной составляющей модели развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей являются **педагогические условия**, обеспечивающие продуктивность данного процесса.

Обращение к научным источникам по данной проблеме (В.И. Андреев, Д.Б. Богоявленская, Н.Ф. Вишнякова, М.М. Зиновкина и др.) позволил нам выделить ряд условий:

- восполнение содержания образования в вузе учебными программами, нацеленных на развитие креативности и творчества;
- расширение политворческого пространства вуза за счёт сотрудничества с другими вузами, учреждениями культуры и искусства в сфере творчества;
- мониторинг динамики творческого потенциала студентов, уточняющий качественную и количественную стороны процесса развития.

Последнее из перечисленных условий подразумевает вычленение критериев и соотнесённых с ними уровней. В связи с этим заключительным блоком разработанной нами модели развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей вуза является **результативно-оценочный блок**, позволяющий соотнести полученные результаты с поставленной целью.

Практическим результатом процесса развития творческого потенциала студентов будет являться достижение студентами определенных уровней его развития.

Напомним, что под уровнем имеется ввиду мера оценки присутствия или отсутствия какой-либо измеряемой характеристики [124, с. 775].

В психолого-педагогических трудах широко освещены вопросы об уровнях развития некоторых качеств, отдельных способностей и целостных внутриличностных процессов. Для нашего исследования особо интересными представляются такие классификации уровней, в которых определяющим акцентом выступает наличие связи с творчеством, креативностью будущего педагога.

При разработке уровней развития у студентов творческого потенциала мы опирались на выявленные нами ранее в 1.1. и 1.2. диссертационного исследования критерии данного процесса. Кроме того, мы учитывали уровневые структуры, разработанные Л.Г. Вяткиным, Л.А. Даринской, В.Н. Иванченко, С.А. Каракулиным, А.С. Макаровым, Г.Ф. Приваловой, В.Г. Рындак, С.А. Фёдоровым [40, 55, 70, 75, 105, 141, 152, 178].

В итоге мы остановились на трёх уровнях развития у студентов творческого потенциала «стартовый», «прогрессивный», «оптимальный».

В качестве основных критериев данных уровней выступали следующие показатели:

- динамика мотивации, наличие стремления к творческой педагогической деятельности;
- выстроенность знаний о природе и смысле творчества;

- запас умений к творческой педагогической деятельности;
- выраженность эмоционально-волевых качеств к развитию творческого потенциала;
- готовность к контролю/самоконтролю успешности творческой самореализации педагога.

(Развёрнутая характеристика каждого уровня будет представлена нами в 2.1. при описании констатирующего эксперимента).

Итогом вышеизложенному в этом параграфе можно сделать следующие выводы:

Разработанная модель имеет теоретическое обоснование и практическую направленность. Она позволяет не только изучить состояние творческого потенциала у студентов педагогических специальностей, но и целенаправленно нарастить все структурные компоненты творческого потенциала, с помощью чего студенты приобретают возможность улучшать результаты своего профессионального труда.

Изложив теоретические позиции проблемы развития творческого потенциала у студентов педагогических специальностей вуза, приступим к испытанию модели в реальной практике.

## Выводы по первой главе

В данной главе рассмотрены междисциплинарные исследования, раскрывающие современное понимание творчества, творческого потенциала личности студента и процесса его развития. Проведённый анализ позволил установить, что однозначной трактовки категории «творческий потенциал» на данный момент не существует. Подавляющая часть учёных, занимающихся творчеством, солидарны в мнении, что любой человек способен творить. Это ориентирует педагогическое сообщество на поиск образовательных ресурсов и возможностей, обеспечивающих развитие творческого потенциала всех выпускников высшей школы.

Мы пришли к выводу, что творческий потенциал студента является необходимой структурой личности компетентного педагога, отражающей степень возможности самореализации творческих способностей и компетенций в педагогической деятельности, ориентированной на получение ценного для общества результата.

Специфика профессиональной педагогической деятельности (воспитание активной, инициативной личности человека, способной эффективно реализовать себя в современном обществе; формирование у обучающихся опыта решения новых проблем; развитие индивидуальной и творческой личности, умеющей уходить от шаблонов и стереотипов; разработка инновационных способов удовлетворения обучающихся в новых знаниях и умениях; организация эффективного педагогического общения с учащимися и др.) диктует необходимость наличия у педагога развитого творческого потенциала, являющегося гарантом успешности данной деятельности, достижения продуктивного гуманистического результата.

Анализ исследований в рамках научных подходов (аксиологический; личностно-деятельностный; способностный; развивающий; ресурсный; интегративный; продуктивный; компетентностный; системный) позволил убедиться, что развитие творческого потенциала студента является одним из

центральных направлений его личностного и профессионального развития, что и обусловило наше обращение к разработке данной проблемы.

Мы понимаем под процессом развития творческого потенциала студентов динамический, интериоризированный личностью процесс качественных изменений новообразований структуры личности будущего компетентного педагога, отражающей степень возможности самореализации творческих способностей и компетенций в профессиональной деятельности, ориентированной на получение ценного для общества результата. Развитие творческого потенциала студента вуза характеризуется единством внешних и внутренних элементов; внешняя составляющая представляет собой создание креативной среды в системе организации профессиональной подготовки студентов, нацеленных на творческую самореализацию; внутренняя составляющая процесса развития творческого потенциала отражает его рефлексивную основу. Рефлексия обеспечивает каждый этап развития творческого потенциала осознанным результатом и позволяет студенту сделать собственный творческий потенциал предметом своего сознания, эмоций и воли, совместив ценности личности с профессиональной педагогической деятельностью.

Выявленные в ходе анализа и обобщения научных трудов существенные характеристики творческого потенциала студентов, критерии и условия его развития помогли сформулировать собственный научный взгляд на данный процесс, разработать стратегию.

Стратегия развития творческого потенциала студентов вуза основывается на концептуальных положениях о необходимости реализации в процессе профессиональной подготовки принципов: гибкости и разнообразия, поддержки развития индивидуальности и автономности, формирования субъектной позиции студента, взаимосвязи позитивной перспективы и самоуправления, творческого саморазвития и самореализации. Стратегическим ядром развития творческого потенциала студентов является нацеленность содержания профессиональной подготовки не только на

традиционную трансляцию передового опыта, но и на мобилизацию творческих сил студенчества.



## **Глава 2**

### **Опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности модели развития творческого потенциала студентов в процессе обучения в вузе**

#### **2.1 Анализ хода и результатов констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы**

Вторая глава нашей работы посвящена проверке эффективности разработанной авторской модели развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей вуза в ходе опытно-экспериментальной работы.

Основной площадкой опытно-экспериментальной работы стало ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный аграрный университет». Кроме того, в эксперименте были задействованы следующие образовательные учреждения: институт непрерывного образования ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный аграрный университет»; Институт иностранных языков ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»; ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»; ГБПОУ «Михайловский профессионально-педагогический колледж имени В. В. Арнаутова»; ГБПОУ «Волгоградский технический колледж».

Экспериментальная (Э) и контрольная (К) группы были сформированы из студентов I – IV курсов по направлению профессиональной подготовки: 44.03.04 – «Профессиональное обучение (по отраслям)» ФГБОУ ВО

«Волгоградский государственный аграрный университет». В (Э) группу вошли студенты: очного отделения профиля «Экономика и управление» – 37 человек и очного отделения профиля «Транспорт» – 35 человек. Таким образом, численность (Э) группы составила 72 человека. (К) группа была сформирована из 71 студента: очного отделения профиля «Экономика и управление» – 39 человек и очного отделения профиля «Транспорт» – 32 человека. В эксперименте также приняли участие 22 преподавателя аграрного университета.

Отметим, что содержание учебных программ по общим дисциплинам в (Э) и (К) группах были приблизительно одинаковыми.

Констатирующий этап эксперимента проводился в период с 2013 по 2014 год. В нём принимали участие студенты 1 курса обучения. Задачи данного этапа были следующими:

- отбор критериев и показателей развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей вуза, соотнесение данного материала с выделенными ранее в модели уровнями («стартовый», «прогрессивный», «оптимальный»);
- диагностика исходного состояния развития творческого потенциала у студентов (Э) и (К) групп, распределение их по соответствующим уровням;
- подготовка преподавательского состава вузов к проведению эксперимента, к проверке эффективности авторской модели развития творческого потенциала студентов.

Конкретизируем критерии, показатели и уровни развития творческого потенциала студентов. На основе выводов, сделанных в 1.1, 1.2 и 1.3 диссертационного исследования, нами были отобраны следующие пять критериев, показывающие степень сформированности или развитости каждого структурного компонента творческого потенциала личности:

- *мотивационный критерий* (показатели: мотивы к творчеству, наличие стремления к творческой педагогической деятельности);
- *когнитивный критерий* (показатели: выстроенность знаний о природе

и смысле творчества, особенностях творческой деятельности, творческой самореализации);

- *операционный критерий* (показатели: запас умений творческой педагогической деятельности);

- *эмоционально-волевой критерий* (показатели: наличие эмоционально-волевых составляющих - эмпатия, раздражительность, впечатлительность, импульсивность; решительность, настойчивость, выдержка, смелость, дисциплинированность);

- *рефлексивный критерий* (показатели: контроль/самоконтроль успешности развития творческого потенциала).

Далее укажем уровни развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей вуза.

### **1. Стартовый.**

*Критерий - мотивация к творчеству.*

Мотивы к развитию творческого потенциала разрозненны, неустойчивы, не сформированы в единую установку. У студента может быть ярко выражен интерес к какому-либо одному виду творческой деятельности, есть желание самовыражения в учебной и педагогической деятельности. Прослеживается стремление к совершенствованию собственной жизнедеятельности, при этом мотивы развития творческого потенциала у такого студента носят узколичностный характер в виде стремления иметь хорошие отметки в вузе, желания понравиться преподавателям, потребности завоевать авторитет среди однокурсников и т.д. У студента отсутствует понимание особой ценности творчества именно для педагогической деятельности, слабо выражено желание работать по педагогической специальности. В процессе обучения занимает позицию исполнителя, инициативу не демонстрирует. Дефицит стремлений к завоеванию авторитета, признания в профессии.

*Критерий - выстроенность знаний о природе и смысле творчества, особенностях творческой деятельности, творческой самореализации.*

Знания, раскрывающие закономерности и принципы развития творческой личности, сущностные характеристики творческих способностей и условий их целенаправленного формирования, у студента, как правило, отсутствуют. Знания об особенностях педагогической деятельности, об инновационной деятельности педагога, о профессиональном росте, творческом саморазвитии и творческой самореализации педагога у студента присутствуют частично, в разрозненном виде.

*Критерий - запас творческих умений, способностей и компетенций.*

Студент может обладать хорошими общими знаниями, умениями, навыками, которые, однако, не интегрированы с педагогической направленностью профессиональной подготовки в вузе. При этом студент в знакомой ситуации не может найти новую проблему. При постановке учебных задач осуществляет поиск возможных способов решения, основываясь на конвергентном мышлении, используя ранее ему известные действия-шаблоны. Студент испытывает серьёзные затруднения в ситуациях, требующих переноса имеющихся у него знаний и умений в новую ситуацию. Он не может комбинировать ранее известные ему приёмы деятельности в новый способ и тем более не в состоянии разработать принципиально новый способ решения поставленной проблемы.

Студент редко проявляет склонность к фантазированию, ему недоступны нестандартные ассоциации, он не может достаточно быстро переходить из одной категории в другую. Студент либо малоактивен, либо в его действиях доминирует адаптивная активность. Возникающие проблемы решает, используя репродуктивные способы, не проявляя гибкости, оригинальности в мышлении (доминирует конвергентное мышление), не стремится к новизне. Учебные действия выполняет в основном репродуктивными способами, креативность проявляется крайне редко и лишь эпизодически. При выполнении творческих заданий несамостоятелен, ему требуется помощь.

*Критерий - наличие эмоционально-волевых составляющих.*

Испытывают трудности в проявлении волевых качеств (решительности, настойчивости, выдержки, смелости, дисциплинированности и т.п.) и регуляции собственного эмоционального состояния (эмпатия, раздражительность, впечатлительность, импульсивность и т.п.), проявлением чего можно назвать резкий спад работоспособности из-за страха неудач, боязни осуждения или непонимания окружающими. Несмотря на творческие задатки, креативные способности, студент плохо адаптируется к новой ситуации, подвержен стрессам при возникновении затруднений. Включённость студента в творческую деятельность часто зависит от внешних факторов: соответствующей обстановки, хорошего настроения и одобрения со стороны окружающих.

*Критерий - контроль/самоконтроль успешности развития творческого потенциала.*

У студента отсутствует адекватная самооценка и критическое отношение к себе. Рефлексивные умения развиты слабо, свидетельством чему становится завышенная или наоборот заниженная самооценка себя и своего творческого потенциала. Студент лишь эпизодически включается в выполнение творческих заданий и часто бросает начатое, не доделав до конца.

## **2. Прогрессивный.**

*Критерий - мотивация к творчеству.*

Прослеживается устойчивость сформированных мотивов к развитию творческого потенциала. У студента выражен интерес к какому-либо одному или нескольким видам творческой деятельности, есть желание самовыражения в учебной и последующей педагогической деятельности. Прослеживается стремление к совершенствованию собственной жизнедеятельности, достижению успеха в профессиональной деятельности. При этом мотивы развития творческого потенциала у такого студента носят социально значимый характер в виде стремления быть компетентным конкурентоспособным педагогом, полезным обществу и требуемым на рынке

труда. У студента сформировано понимание особой ценности творчества именно для педагогической деятельности, ярко выражено желание работать по педагогической специальности. В процессе обучения старается проявлять инициативу, любит работать как в команде, так и индивидуально.

*Критерий - выстроенность знаний о природе и смысле творчества, особенностях творческой деятельности, творческой самореализации.*

Студент имеет хорошо сформированную базу знаний, раскрывающих закономерности и принципы развития творческой личности педагога, сущностные характеристики творческих способностей и условий их целенаправленного формирования. Он имеет представление о профессиональном росте, творческом саморазвитии и творческой самореализации педагога.

*Критерий - запас творческих способностей, умений и компетенций.*

Студент обладает хорошими знаниями и умениями, связанными с педагогической деятельностью. При этом студент в знакомой ситуации не всегда может найти новую проблему. При постановке учебных задач осуществляет поиск возможных способов решения, основываясь в основном на конвергентном мышлении, используя ранее ему известные действия-шаблоны, хотя изредка прибегает и к дивергентному мышлению. Студент не испытывает серьёзных затруднений в ситуациях, требующих переноса имеющихся у него знаний и умений в новую ситуацию. Он может комбинировать ранее известные ему приёмы деятельности в новый способ, но ещё не в состоянии разработать принципиально новый способ решения поставленной проблемы.

Студент проявляет склонность к фантазированию, но ему недоступны нестандартные ассоциации, он не может достаточно быстро переходить из одной категории в другую. Студент активен, но в его действиях доминирует адаптивная активность. Возникающие проблемы решает, используя в основном репродуктивные способы, редко проявляя гибкость, оригинальность в мышлении (доминирует конвергентное мышление), лишь

изредка стремится к новизне. Учебные действия выполняет в основном репродуктивными способами, креативность проявляется лишь эпизодически. При выполнении творческих заданий частично самостоятелен, в отдельных заданиях ему требуется помощь.

*Критерий - наличие эмоционально-волевых составляющих.*

Может иногда испытывать трудности в проявлении волевых качеств (решительности, настойчивости, выдержки, смелости, дисциплинированности и т.п.) и регуляции собственного эмоционального состояния (эмпатия, раздражительность, впечатлительность, импульсивность и т.п.). Студент постоянно проявляет любознательность, мечтательность, отличается способностью восхищаться и удивляться новизне. Однако, ему свойственны ограничения в реализации своего творческого потенциала, поскольку он частично зависим от мнения окружающих, боится быть смешным, подвержен стрессам при возникновении затруднений. Включённость студента в творческую деятельность часто зависит от внешних факторов: соответствующей обстановки, хорошего настроения и одобрения со стороны окружающих. Так, например, в обстановке особого комфорта студент может придумать и предложить большой диапазон креативных мыслей, воплощение которых часто зависит от словесного одобрения преподавателя, его эмоциональной поддержки. Совершенно ясно, что при выполнении творческих заданий студент проявляет острую потребность в дополнительных стимулах со стороны преподавателей вуза.

*Критерий - контроль/самоконтроль успешности развития творческого потенциала.*

У студента чаще всего хорошо развиты рефлексивные умения, сформирована адекватная самооценка и критическое отношение к себе. Однако может встречаться и несколько завышенная или наоборот заниженная самооценка себя и своего творческого потенциала. Студент

постоянно включается в выполнение творческих заданий, но ему не хватает стабильности, он может бросить начатое, не доделав до конца.

### **3. Оптимальный.**

*Критерий - мотивация к творчеству.*

Прослеживается устойчивость сформированных мотивов к развитию творческого потенциала. У студента выражен интерес к различной творческой деятельности (педагогической, исследовательской, художественной, общественной и др.), ярко выражено желание самовыражения и творческой самореализации в педагогической деятельности. Прослеживается стремление к совершенствованию собственной жизнедеятельности, достижению успеха в профессиональной деятельности. При этом мотивы развития творческого потенциала у такого студента сформированы в единую установку и носят социально значимый характер в виде желания стать компетентным конкурентоспособным педагогом, культурной личностью, педагогом-мастером, способным передать накопленный ценностный опыт следующему поколению. У студента сформировано понимание особой ценности творчества именно для педагогической деятельности, ярко выражено желание работать по педагогической специальности. В процессе обучения постоянно проявляет инициативу, самостоятельность, изобретательность, любит работать как в команде, так и индивидуально.

*Критерий - выстроенность знаний о природе и смысле творчества, особенностях творческой деятельности, творческой самореализации.*

Студент имеет хорошо сформированную базу знаний, раскрывающих закономерности и принципы развития творческой личности, существенные характеристики творческих способностей и условий их целенаправленного формирования. Знания об общих и специфических особенностях творческой педагогической деятельности, о специфике творчества и инновационной деятельности педагога, о профессиональном росте, творческом саморазвитии



и творческой самореализации педагога у студента присутствуют в обобщённом и систематизированном виде.

*Критерий - запас творческих способностей, умений и компетенций.*

Студент обладает хорошо сформированными знаниями, умениями, навыками творческой педагогической деятельности. При этом студент в знакомой ситуации легко находит новую проблему. При постановке учебных задач осуществляет поиск возможных способов решения, основываясь в основном на дивергентном мышлении, хотя активно использует при этом ранее ему известные действия-шаблоны. Студент не испытывает затруднений в ситуациях, требующих переноса имеющихся у него знаний и умений в новую ситуацию. Он может легко комбинировать ранее известные ему приёмы деятельности в новый способ и в состоянии разработать принципиально новый способ решения поставленной проблемы.

Студент проявляет склонность к фантазированию, ему свойственны нестандартные ассоциации, он может достаточно быстро переходить из одной категории в другую. Студент может обладать качествами лидера, активен в общественной жизни вуза и общества в целом, постоянно участвует в творческих конкурсах, фестивалях, проектах, акциях. При этом в его действиях часто доминирует неадаптивная активность. Возникающие проблемы решает, используя как репродуктивные, так и продуктивные способы, проявляя гибкость, оригинальность мышления (доминирует дивергентное мышление), активно стремится к новизне. При выполнении творческих заданий полностью самостоятелен, креативен. Результаты включённости в любой вид творческой деятельности отличаются новизной и индивидуальностью решения.

*Критерий - наличие эмоционально-волевых составляющих.*

В основном не испытывает трудностей в проявлении волевых качеств (решительности, настойчивости, выдержки, смелости, дисциплинированности и т.п.) и регуляции собственного эмоционального состояния (эмпатия, раздражительность, впечатлительность, импульсивность

и т.п.). Студент постоянно проявляет любознательность, мечтательность, отличается способностью восхищаться и удивляться новизне, проявляет эмпатию к другим людям. Ему не свойственны ограничения в реализации своего творческого потенциала, поскольку он независим от мнения окружающих, у него отсутствует конформизм, боязнь показаться окружающим смешным.

*Критерий - контроль/самоконтроль успешности развития творческого потенциала.*

У студента хорошо развиты рефлексивные умения, сформирована адекватная самооценка и критическое отношение к себе. Отличается постоянством включения в разнообразную творческую деятельность, в решение творческих задач, которые всегда выполняет до конца, несмотря на возможные затруднения.

Представленные выше характеристики уровней развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей не детализируют всё разнообразие черт творческого потенциала, а лишь описывают самые существенные моменты, связанные с его развитием.

Указанные уровни развития творческого потенциала студентов тесно взаимосвязаны между собой, в связи с чем предполагают наличие промежуточных позиций. Однако, мы исходили из убеждения о том, что стартовый уровень является предшествующим по отношению к прогрессивному, который, в свою очередь становится подготовительным к более высокому – оптимальному уровню.

Перейдём к описанию диагностики исходного уровня развития творческого потенциала студентов. Для этого нами использовался следующий диагностический инструментарий:

1) Состояние развитости *мотивационного компонента* творческого потенциала студента, соответствующий критерий и показатели отслеживались с помощью авторского опросного листа выявления заинтересованности студентов творчеством, творческой педагогической

деятельностью (Приложение А.); диагностическая методика А.А. Реана и В.А. Якунина для изучения у студентов учебно-профессиональной мотивации, модифицированная Н.Ц. Бадмаевой [9, с. 151-154].

2) Состояние развитости *когнитивного компонента* творческого потенциала студента, соответствующий критерий и показатели отслеживались с помощью теста, изучающего интеллект, подготовленного Р. Амтхауэром [62, с. 342-370.]; составленного автором перечня вопросов, устанавливающих наличие знаний о творчестве, творческой самореализации педагога (Приложение Б.)

3) Состояние развитости *операционного компонента* творческого потенциала студента, соответствующий критерий и показатели регистрировались посредством теста о творческих способностях (Дж. Кинчер) [78, с. 140-143] и специального опросника измерения уровня креативности [120, с. 293-298].

4) Состояние развитости *эмоционально-волевого компонента* творческого потенциала студента, соответствующий критерий и показатели отслеживались с помощью теста «Диагностика волевого потенциала личности» [182, с. 54-55]; диагностического теста, разработанного Л.И. Вассерман, Н.В. Гуменюк, отслеживающего поведенческую активность в стрессовых условиях [177, с. 452-461].

5) Состояние развитости *рефлексивного компонента* творческого потенциала студента, соответствующий критерий и показатели отслеживались с помощью тестовой самооценки степени онтогенетической рефлексии [177, с. 244-245]; диагностической методики, предложенной А.В. Лазукиным (адаптация Н.Ф. Калина), изучающей самоактуализацию личности [147].

В дополнении к вышеперечисленному, мы использовали тест «Каков Ваш творческий потенциал» [148, с. 365-367].

Для занесения данных по каждому студенту – участнику эксперимента и последующему выявлению у них уровня развития творческого потенциала,

нами был разработан индивидуальный диагностический лист «Мой творческий потенциал» (Приложение В.).

Адресуемся непосредственно к диагностированию у студентов первоначального уровня развития их творческого потенциала. Материалы диагностики у студентов (Э) и (К) групп мотивационного компонента, отслеженные авторским опросным листом, выявляющим заинтересованность студентов творчеством, творческой педагогической деятельностью (Приложение А.), изложены в таблице 1.

Таблица 1.

Экспериментальные данные констатирующего этапа по  
мотивации к творчеству (Э) и (К) студентов

№ утверждения	Количество студентов Э группы (%)			Количество студентов К группы (%)		
	Варианты ответов на утверждения			Варианты ответов на утверждения		
	-	+	++	-	+	++
1	53	34	13	54	32	14
2	96	4	0	95	5	0
3	0	77	23	0	78	22
4	7	91	2	7	90	3
5	74	23	3	75	22	3
6	57	30	13	56	32	12
7	72	26	2	73	26	1

Числовые результаты таблицы фиксируют слабо выраженный интерес подавляющей части студентов (Э) и (К) групп к творчеству в деятельности педагога. Однако, у значительной части студентов в обеих группах выявлены высокие показатели мотивации к творчеству, связанные с желанием спорить, отстаивать своё мнение (утверждение № 3), склонность к фантазированию, придумыванию (утверждение № 4). Хотя, дальнейшее собеседование по этим позициям показало, что в спорах и отстаивании собственного мнения

студенты редко аргументируют и обосновывают свои идеи, а их фантазирование и мечтания совершенно не касаются педагогической деятельности.

Результаты диагностики учебно-профессиональной мотивации студентов (Э) и (К), проведённые с помощью методики А.А. Реана и В.А. Якунина, модификации Н.Ц. Бадмаевой, переданы диаграммой на рисунке 10.

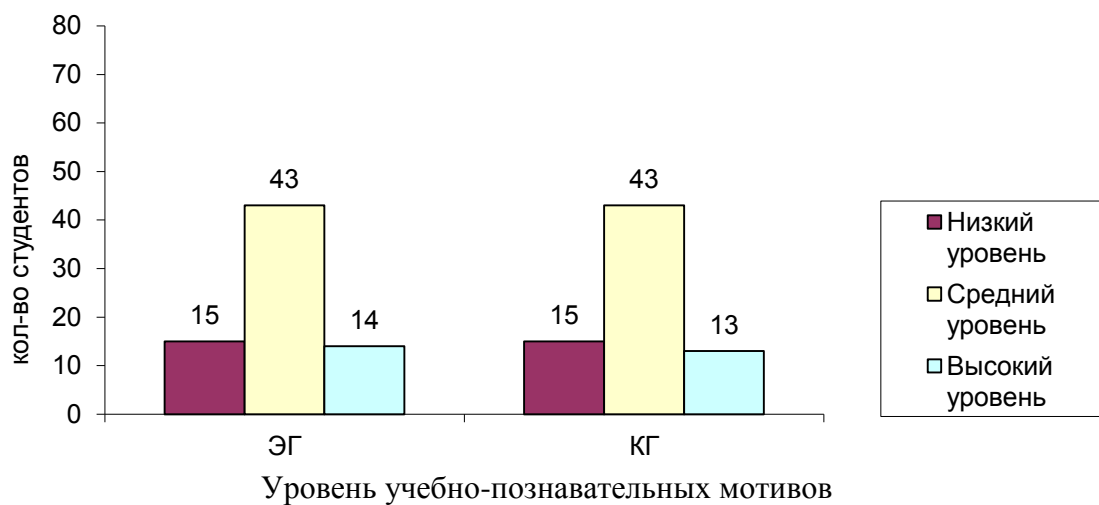


Рисунок 10 – Данные констатирующего этапа по учебно-познавательной мотивации студентов (Э) и (К)

Самыми малочисленными в (Э) и (К) стали группы с высоким уровнем мотивации к учёбе и познанию: 14 студентов в (Э) и 13 студентов в (К). В кругу приоритетных мотивов у них ярко выражено стремление быть компетентным педагогом, добиться успешности в профессиональной деятельности. Приблизительно такая же группа студентов (Э) 14 человек и (К) – 13 человек с низким уровнем учебно-познавательной мотивации. У данных студентов основным мотивом профессиональной подготовки стало желание избежать наказания за плохую учебу, обязательно перейти на последующие курсы, иметь стипендию, а затем и диплом, выглядеть не хуже однокурсников.

Наибольшую группу (по 43 человека в (Э) и (К)) составили студенты со средним уровнем учебно-познавательной мотивации. Приоритетным мотивом обучения в вузе для них явилось желание получить разносторонние знания.

Таким образом, результаты диагностики мотивационного компонента творческого потенциала свидетельствуют то, что подавляющее количество студентов достаточно сильно мотивированы на познание, учёбу в вузе. Именно у этих студентов зафиксирован высокий и средний уровень сформированности учебно-познавательных мотивов. Однако эти студенты не нацелены на творчество, творческую педагогическую деятельность (подобные мотивы у большинства студентов отсутствуют).

Результаты исследования состояния развитости когнитивного компонента творческого потенциала студента, отслеживаемые с помощью теста исследования уровня интеллекта Р. Амтхауэра, даны в таблице 2.

Таблица 2.

Данные констатирующего этапа по диагностике  
уровня интеллекта (Э) и (К) студентов

Критерий Интеллекта	Количество (Э) группы (%)			Количество (К) группы (%)		
	Уровни					
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Образованность	32	58	10	33	58	9
Культура мышления	56	43	1	56	43	1
Скорость мыслительных процессов	20	77	3	21	77	2

Из таблицы видно, что на начало эксперимента показатели уровня интеллекта в обеих группах приблизительно одинаковы. Общей тенденцией является также то, что по всем трём критериям («образованность», «культура мышления», «скорость мыслительных процессов») прослеживается наибольшее количество студентов именно со средним уровнем.

Дальнейшая диагностика когнитивного компонента творческого потенциала студентов проводилась с помощью составленного автором перечня вопросов, устанавливающих наличие знаний о творчестве, творческой самореализации педагога (Приложение Б.). Её результаты отражены в таблице 3.

Таблица 3.

Данные констатирующего этапа по выявлению у студентов (Э) и (К) знаний природы творчества, творческой самореализации педагога

Э группа - количество студентов (%)			К группа - количество студентов (%)		
Уровни сформированности знаний					
низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
82	18	0	82	18	0

Результаты таблицы убедительно констатируют отсутствие у основной массы студентов (82% по (Э) и (К) соответственно) знаний о творчестве вообще и о творческой педагогической деятельности в частности.

Кроме того, студентов, обладающих высоким уровнем сформированности знаний о творчестве, творческой самореализации в обеих группах на начало эксперимента не было. Значит, логично сделать вывод, что когнитивный компонент творческого потенциала у большинства студентов не сформирован.

Изучение развитости операционного компонента творческого потенциала студентов проводилось посредством теста о творческих способностях (Дж. Кинчер) и специального опросника измерения уровня креативности. Полученные в ходе диагностики результаты даны в таблице 4. и в диаграмме на рисунке 11.

Таблица показывает, что у большинства студентов в обеих группах (по 51% в (Э) и (К)) творческие способности развиты слабо: они редко

пользуются своим воображением, не умеют учиться на своих ошибках, не способны находить собственные варианты разрешения возникающих проблем и не могут предложить решения, которые, по их мнению, могут быть опровергнуты другими людьми.

Таблица 4.

Данные констатирующего этапа по сформированности у  
(Э) и (К) студентов творческих способностей

Степень сформированности творческих способностей	(% ) студентов	
	Э группа	К группа
Очень высокая степень творческого потенциала	0	0
Высокая степень творческой	7	7
Средняя степень творческих способностей	27	27
Ниже средней степени творческой	51	51
Низкая степень творческих способностей	15	15

Кроме того, в каждой группе (по 15% в (Э) и (К)), есть студенты, у которых в дополнении к перечисленным характеристикам вышеуказанной группы, практически отсутствует наблюдательность и любознательность, что свидетельствует об очень слабом развитии творческих способностей. В группе студентов «Вы не хуже большинства» в (Э) и (К) зарегистрировано по 26%. Эти студенты любознательны и наблюдательны. Однако они лишь изредка пользуются своим воображением, не всегда учатся на своих ошибках, не предлагают решений, которые могут оспорить другие люди и не способны найти свой способ решения проблем. Небольшую группу (по 8% в (Э) и (К)) составили студенты, у которых ярко выражены любознательность, наблюдательность, они часто пользуются своим воображением, изредка предлагают свои решения. Однако им не свойственен новый взгляд на проблему, они не готовы изменить собственную точку зрения, не ищут новые идеи и не находят интерес в любом деле.

Обратимся к рисунку 11. Диагностические данные по креативности участников эксперимента установили, что всего 1 студент из (К) группы



стремится к решению сложных задач, проявляет гибкость в мышлении, выбирает нестандартные способы – у него высокий уровень креативности. У 20 человек в (Э) и 18 студентов в (К) средний уровень креативности. У этих студентов хорошо развито предметное и знаковое мышление. А образное и символическое мышление развито менее.

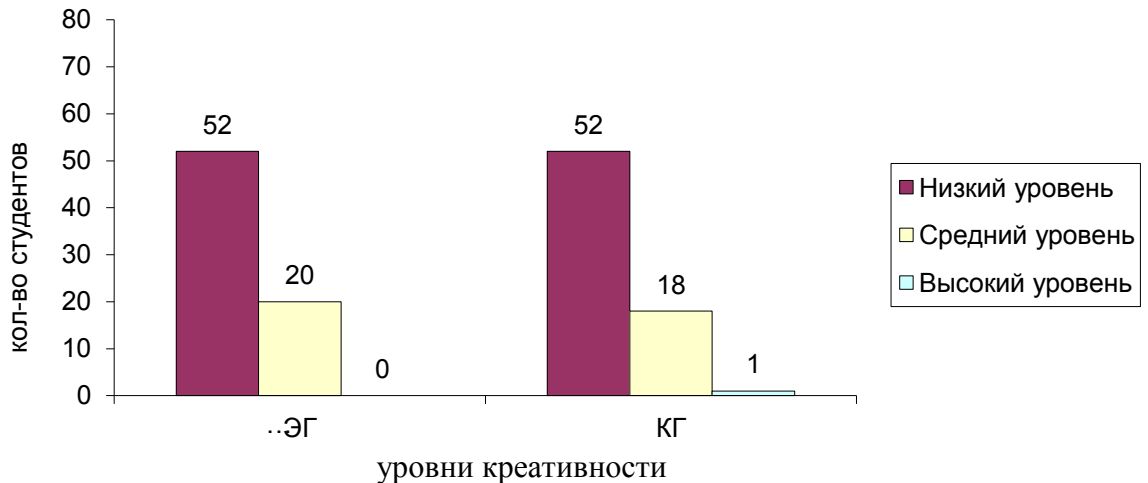


Рисунок 11 – Данные констатирующего этапа по изучению у студентов (Э) и (К) креативности

Наибольшее количество студентов (по 52 человека в (Э) и (К)) с низким уровнем креативности. Эти студенты закрыты к новому опыту, не нацелены генерировать новые идеи, и не помышляют о творческой самореализации.

Следовательно, резонно прийти к выводу, что у значительной части студентов – участников эксперимента не сформирован операционный компонент творческого потенциала, что подтверждается предпочтением этих студентов выполнять деятельность репродуктивным способом, редко проявлять инициативу и творчество, не стараться искать и находить нестандартные решения поставленных задач.

Изучение развития эмоционально-волевого компонента творческого потенциала студентов происходило на основе теста «Диагностика волевого потенциала личности» и диагностического теста, разработанного

Л.И. Вассерман, Н.В. Гуменюк, отслеживающего поведенческую активность в стрессовых условиях. Результаты данной диагностики показаны в диаграммах на рисунках 12, 13.

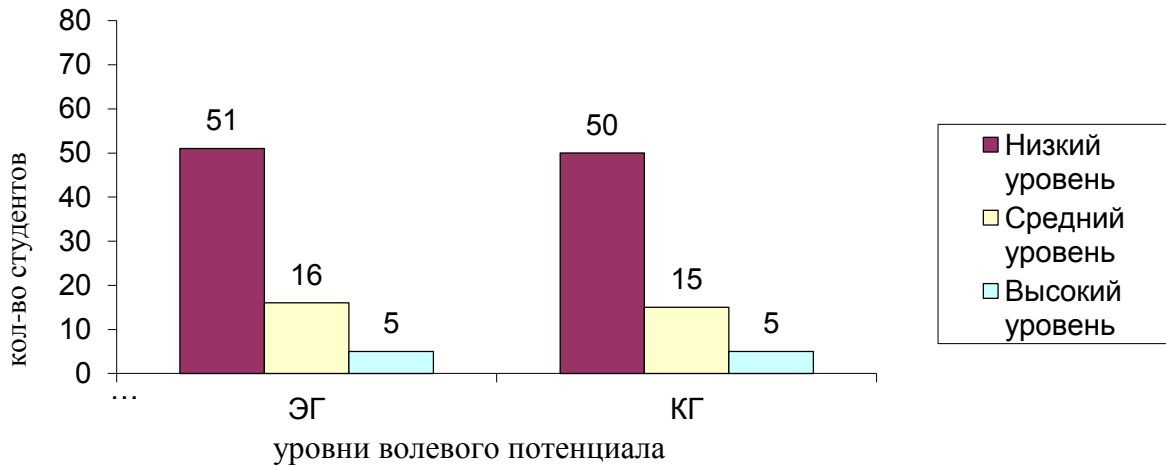


Рисунок 12 – Данные констатирующего этапа по изучению у студентов (Э) и (К) силы воли

Диаграмма рисунка 12 фиксирует, что сила воли в подавляющем большинстве у студентов находится на низком уровне сформированности (51 человек из (Э) и 50 из (К)). Это проявляется в том, что студенты выбирают более лёгкие задания. При этом они импульсивны, активность участия в учебной деятельности и её качество значительно уменьшается при возникновении различных трудностей (большая сложность, объём работы, негативные эмоции, стрессовая ситуация).

Всего у 16 из (Э) и 15 из (К) студентов средний уровень сформированности силы воли. Это свидетельствует о том, что при возникновении препятствий эти студенты готовы продолжить начатую работу и осуществить действия, чтобы преодолеть препятствия. Эти студенты редко проявляют инициативу, предпочитают индивидуальный труд командной работе. Добровольно к новым обязанностям для себя не готовы.

Немногочисленна группа студентов с высоким уровнем сформированности воли: всего по 5 студентов из (Э) и (К). Эти студенты не боятся необычных заданий, сложных дел, возможных дальних командировок,

они готовы преодолевать препятствия.

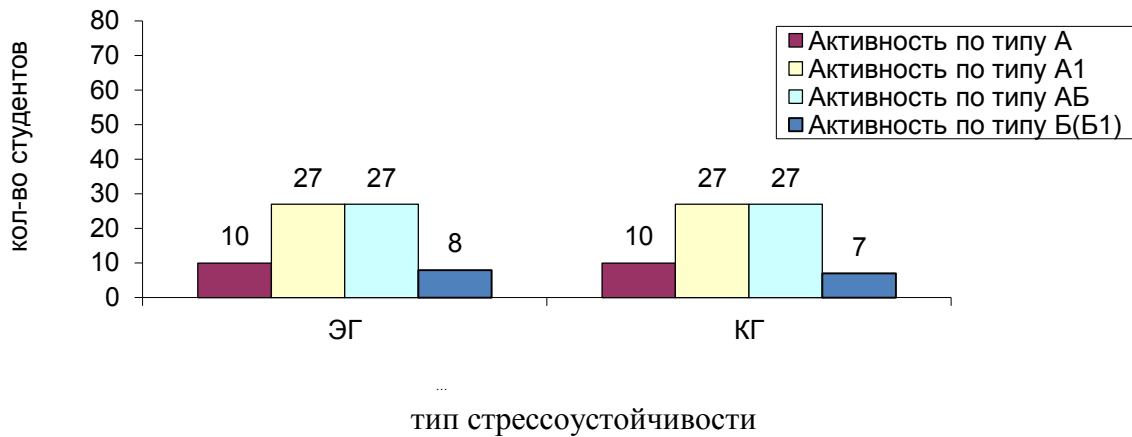


Рисунок 13 – Данные констатирующего этапа по эмоциональной устойчивости (стрессоустойчивости) у студентов (Э) и (К)

Результаты диагностики эмоциональной устойчивости (стрессоустойчивость), отражённые в диаграмме на рисунке 13, показывают примерно идентичную картину: в обеих группах по 27 человек с активностью по типу А1 и АБ. Эти студенты имеют разносторонние интересы, умеют разумно переходить от работы к отдыху, обладают деловой активностью. В их поведении чётко прослеживается стабильность эмоций, невосприимчивость к влиянию стрессовых источников, хорошие адаптационные способности.

Активность по типу А в (Э) и (К) группах проявили по 10 человек. Они плохо переключаются с одного типа работы на другой, редко могут расслабиться и не думать о работе, они не могут выбрать время для пассивного и активного отдыха.

Активность по типу Б (Б1) обнаружена у самой малочисленной группы испытуемых: 7 студентов в (К) и 8 человек в (Э). Характерным признаком этого стала расчётливость, рассудительность, прагматизм, проявляемые к выполняемому делу и в отношениях с другими людьми. Они несколько эмоционально «скупы», сдержаны в общении и работе, не обладают лидерскими качествами, предпочитают работать в команде.

Следовательно, имеет смысл утверждать, что лишь небольшая часть студентов в обеих группах спокойны, уравновешенны, стабильно справляются с появляющимися проблемами. Большинство же студентов обладают низким уровнем стрессоустойчивости, они постоянно находятся в напряжённом состоянии, часто спорят, не могут уклониться от споров и мелких замечаний.

Состояние развитости рефлексивного компонента творческого потенциала студентов отслеживалось с помощью тестовой самооценки степени онтогенетической рефлексии и диагностической методики, предложенной А.В. Лазукиным (адаптация Н.Ф. Калина), изучающей самоактуализацию личности. Результаты диагностики отражены в диаграммах на рисунках 14 и 15.

Из диаграммы на рисунке 14 видно, что только по 2 человека в (Э) и (К) рефлексиируют относительно произведённых действий. При этом они при принятии решений учитывают свои ошибки, обращаются к собственному опыту и опыту других. На среднем уровне рефлексивности по 8 студентов из каждой группы, что говорит о том, что они всегда анализируют свои действия, способны к критическому мышлению. Однако часто этим студентам мешает двигаться вперёд негативный прошлый опыт и страх совершения новых ошибок.

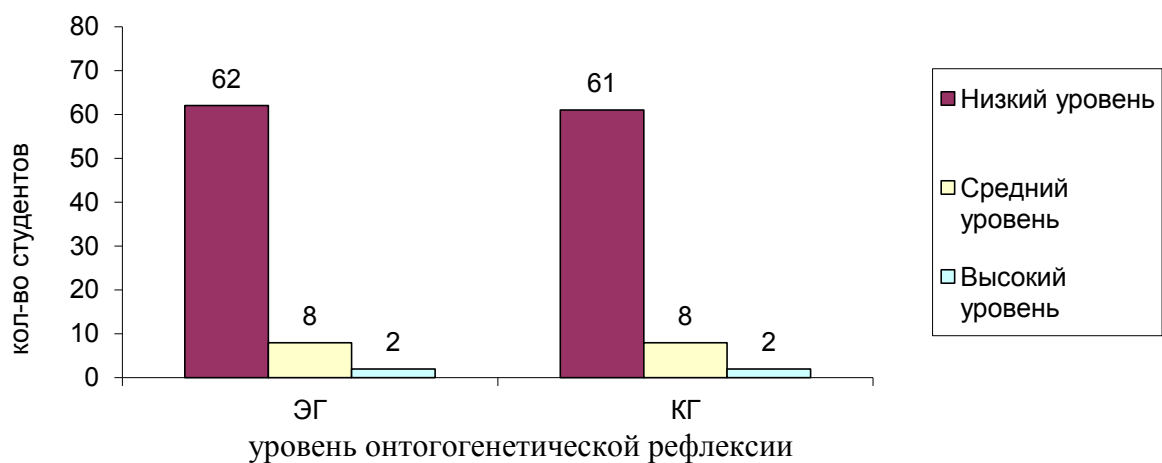


Рисунок 14 – Данные констатирующего этапа о наличии у студентов (Э) и (К) рефлексивности

У большинства же студентов (62 в (Э) и 61 в (К)) выявлено отсутствие рефлексии прошлого опыта. Они действуют часто импульсивно, не прибегая к самоанализу, самооценке, не продумывая свои действия, не обращаясь к имеющемуся опыту, игнорируя аналогичные ошибки.

Выведенное заключение подкрепляется итогами исследования самоактуализации студентов: в обеих группах всего по 1 человеку имеют высокий уровень, что проявляется в том, что эти студенты достаточно автономны, испытывают потребность в познании, стремятся к творчеству, хотят наиболее полно самореализоваться в своей будущей профессии и раскрыть свой личностный потенциал. 9 студентов в (Э) и 10 испытуемых в (К) обнаружили такие характеристики, как: самопонимание, аутосимпатия, гибкость поведения.

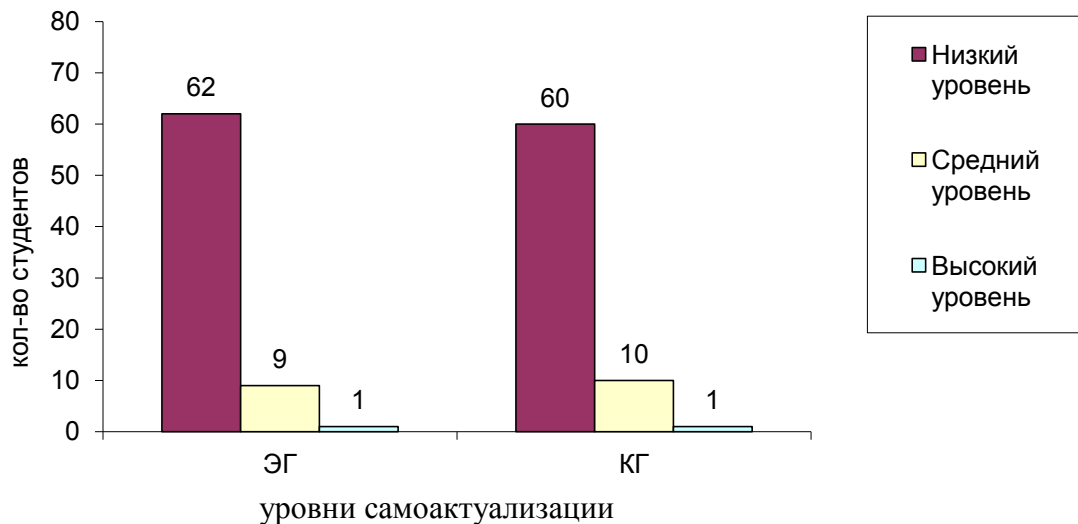


Рисунок 15 – Данные констатирующего этапа о наличии у студентов (Э) и (К) самоактуализации

Значительная часть студентов (62 в (Э) и 60 в (К)) не вкладывают много стараний в свою деятельность, нацеливаясь не столько на конечную успешность, сколько предпочитают избежать промахи и неудачи, не стремятся к творчеству, не обладают автономностью, не выражают стремления к постоянному познанию, не гибки в поведении и не испытывают

потребности в осуществлении самопреобразующей деятельности.

Итак, можно прийти к выводу, что рефлексивный компонент творческого потенциала у большинства студентов (Э) и (К) групп не сформирован.

Для составления более полной картины развития творческого потенциала студентов мы использовали также тест «Каков Ваш творческий потенциал». Его результаты даны ниже в таблице 5.

Данные из таблицы показывают, что у преобладающего большинства студентов (79% по (Э) и 80% по (К)) низкий уровень развития творческого потенциала. Эти студенты достаточно любознательны, но не амбициозны, не верят в собственные силы, не стремятся быть независимыми. Кроме того, у них слабо выражена способность абстрагироваться.

Таблица 5.

Результаты диагностики творческого потенциала (Э) и (К) студентов  
на этапе констатации

(%) Э группы студентов			(%) К группы студентов		
Уровни творческого потенциала					
Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
0	21	79	0	20	80

Средний уровень развитости творческого потенциала в (Э) обнаружили 21%, а в (К) – 20%. Для этих студентов характерна любознательность, умение абстрагироваться, высокая степень сосредоточенности на любом виде деятельности, активное стремление быть независимым. Однако им не достаёт гибкости, оптимизма, веры в себя, амбициозности, желания найти новый способ решения проблем.

Студентов, наделённых высоким уровнем развития творческого потенциала в обеих группах на начало эксперимента не было.

Далее мы обратились к индивидуальным диагностическим листам студентов «Мой творческий потенциал» (Приложение В.), куда в соответствии с диагностируемыми шкалами из используемых тестов вписывались рассчитанные в баллах данные по всем диагностируемым компонентам творческого потенциала. Сводная информация по обеим группам студентов представлена в Приложении Г.

Проведём обработку полученных материалов для того, чтобы уточнить существенны или несущественны различия развитости творческого потенциала в (Э) и (К) группах на начало эксперимента. Для этого возьмём t-критерий Стьюдента.

Вычислим в (Э) группе среднее значение развитости творческого потенциала -  $\bar{x}$

$$\bar{x} = \frac{1}{72} (36+11+17+\dots +14+16+15) \approx 15,74$$

Рассчитаем в (К) группе среднее значение развитости творческого потенциала -  $\bar{y}$ .

$$\bar{y} = \frac{1}{71} (14+13+17+\dots +19+16+16) \approx 15,73$$

Сверившись с таблицей значений, вычислим в (Э) выборочные дисперсии -  $D_x$

$$D_x = \frac{1}{72} ((36-15,74)^2+(11-15,74)^2+(17-15,74)^2+\dots+(14-15,74)^2+(16-15,74)^2+(15-15,74)^2) \approx 6,61$$

А теперь в (К) -  $D_y$

$$D_y = \frac{1}{71} ((14-15,73)^2+(13-15,73)^2+(17-15,73)^2+\dots+(19-15,73)^2+(16-15,73)^2+(16-5,73)^2) \approx 6,78$$

Берём математическую формулу для расчёта эмпирического значения t-критерия [137]:

$$t_{эмп} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{n_1 \cdot D_x + n_2 \cdot D_y}} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2} \cdot (n_1 + n_2 - 2)}$$

$n_1$  – численность студентов (Э) группы,

$n_2$  – численность студентов (К) группы.

$$t_{эмп} \approx 0,0083$$

Для выбранного уровня значимости  $\alpha = 0,01$ , ищем в таблицах критическое значение  $t_{кр} (0,01; 72+71-2) = 2,58$

$$t_{эмп} = 0,0083 < 2,58 = t_{кр} (0,01; 145).$$

Видим, что  $t_{эмп}$  меньше, чем  $t_{кр}$

Вышеприведённые по формуле расчёты убеждают, что различия в (Э) и (К) группах являются несущественными и изначальный уровень развитости творческого потенциала в обеих группах примерно схож.

Установим количество баллов для каждого уровня развития творческого потенциала участников нашего эксперимента. Возьмём за основу индивидуальные диагностические листы студентов, содержащие двадцать три пункта, по которым мы проводили диагностику. По каждому пункту студент имел возможность получить оценку 0, 1, 2 или 3 балла. Следовательно, шкала уровней исчисляется от нуля баллов до шестидесяти девяти баллов. Разделяем эту шкалу на три уровня, получаем, что уровни развития творческого потенциала у студентов будут иметь следующий вид:

- |                                    |         |
|------------------------------------|---------|
| 1. Стартовый (низкий) уровень      | 0 – 23  |
| 2. Прогрессивный (средний) уровень | 24 – 45 |
| 3. Оптимальный (высокий) уровень   | 46 – 69 |

Обратившись к предыдущим расчётам, сделанным по t-критерию Стьюдента, берём среднее значение уровня развитости творческого потенциала в (Э) группе (15,74) и соотносим его с нашей шкалой уровней. Видим, что это значение соответствует низкому **стартовому уровню**. Затем, берём среднее значение уровня развитости творческого потенциала в (К) группе (15,73) и также соотносим его с нашей шкалой уровней. Видим, что это значение соответствует низкому **стартовому уровню**.

Определив уровень развития творческого потенциала у студентов – участников эксперимента на констатирующем этапе, мы перешли к решению



задачи по подготовке преподавательского состава аграрного вуза к проведению эксперимента. Для этого сначала с помощью составленного автором опросника (Приложение Д.) было выявлено мнение преподавателей аграрного вуза, наличие у них заинтересованности в развитии творческих начал у студентов педагогических специальностей.

Результаты опроса подтвердили наше предположение об актуальности проблемы развития творческого потенциала студентов: 100% опрошенных преподавателей считают, что нужно культивировать в студентах стремление к достижению профессионального успеха путём обращения к творчеству, творческой самореализации, что можно и нужно усилить направленность вузовского обучения на развитие творческого потенциала и уделить внимание желанию студентов быть креативными, самобытными, поскольку это значительно повысит продуктивность профессиональной подготовки.

Кроме того, 100% опрошенных считают необходимым создавать в вузе креативную среду, обучать студентов творческой педагогической деятельности, основам творческой самореализации, развивать в студентах такие качества, как креативность, активность, гибкость мышления, стрессоустойчивость, рефлексивность, а также учить студентов приемам самопроцессов (самопознание, самоактуализация, самореализация, самоконтроль и др.). На вопрос о готовности преподавательского состава к оказанию педагогической поддержки и помощи студентам в их развитии творческого потенциала в рамках занятий по учебным предметам 100% преподавателей выразили своё согласие.

Далее были проведены обучающие семинары, в ходе которых преподаватели аграрного вуза были ознакомлены с основными теоретическими выкладками, представленными в 1.1., 1.2. и 1.3. данного исследования.

Подытожим, на начало эксперимента подтвердился факт отсутствия в системе обучения будущих педагогов нацеленности на развитие творческого потенциала, что даёт основание для внедрения разработанной авторской

модели развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей вуза.

## **2.2 Ход и промежуточные результаты формирующего этапа опытно-экспериментальной работы по реализации модели развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей вуза**

Формирующий этап эксперимента осуществлялся в период с 2014 по 2017 год. В нём были задействованы студенты – участники констатирующего этапа эксперимента в период обучения на втором, третьем и четвёртом курсах. Профессиональная подготовка в (Э) группе была дополнена моделью развития творческого потенциала. Обучение в (К) группе осталось традиционно неизменным.

В процессе формирующего этапа решались следующие задачи:

- согласование действий преподавателей вуза по внедрению авторской модели развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей;

- поэтапное развитие творческого потенциала студентов (Э) группы в рамках разработанной модели.

Для решения первой задачи были проведены обучающие семинары («Творческий потенциал будущего педагога профессионального обучения в контексте требований ФГОС ВО», «Творческая деятельность студентов как фактор интенсификации профессиональной подготовки будущих педагогов»; «Моделирование процесса развития творческого потенциала студентов в образовательном процессе аграрного вуза»; «Современные методики развития креативности в рамках повышения профессиональной компетентности педагога»), мастер-класс («Вверх по лестнице успеха: компетентность, творчество, самореализация»), конференции («Актуальные направления научных исследований в аграрно-промышленном комплексе: от теории к практике»; «Мировые научно-технологические тенденции социально-экономического развития аграрно-промышленного комплекса и сельских территорий»; «Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук»; «Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее»;

«Современная наука: проблемы и перспективы»), круглый стол («Творческая самореализация педагога: проблемы, поиски, решения»), в ходе которых освещались теоретические и методические аспекты процесса развития творческого потенциала, конкретизировалась информация о составляющих каждого блока модели развития творческого потенциала у студентов педагогических специальностей вуза, уточнялись вопросы использования на учебных занятиях психолого-педагогических приёмов по развитию творческого потенциала в целом и каждого его компонента (игровые, проблемно-творческие ситуации, творческие проекты, креативные задания, микро-исследования и др.), формировалась команда единомышленников. На заседаниях кафедр «Иностранные языки», «Педагогика и методика профессионального обучения», «Агротуризм и региональное краеведение», «Социально-культурный сервис», центре «Профессиональная иноязычная коммуникация», отделениях «Общеобразовательные дисциплины», «Специальные дисциплины», занятиях для аспирантов, «кафедральных днях» проводилось обсуждение, взаимообучение преподавателей по вопросам внедрения модели, что также помогло выработать общую стратегию действия по реализации модели развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей.

Перейдем к описанию непосредственного внедрения модели на первых двух стадиях развития творческого потенциала у студентов педагогических специальностей вуза. (Последняя стадия модели будет рассмотрена в 2.3. на заключительном этапе эксперимента).

**Первая стадия** модели реализовывалась со студентами второго курса в III-IV семестрах. Эта стадия посвящена анализу исходного состояния развитости творческого потенциала у студентов – участников эксперимента. Главными задачами в данный период стали:

- оказание педагогической помощи и поддержки студентам к их включению в самопроцессы (самопознание, самодиагностика, самоанализ, самоактуализация) и различные виды творческой деятельности;

- предоставление студентам информации о творчестве, творческой педагогической деятельности, творческой самореализации педагога, творческом потенциале, его структуре, способах диагностики и механизмах развития.

Для решения поставленных задач преподаватели вуза акцентировали внимание на создании комфортных психологических условий для самораскрытия личности каждого студента. На лекциях и семинарских занятиях в формате учебных предметов «Введение в профессионально-педагогическую специальность», «Общая и профессиональная педагогика», «Педагогические технологии», «Психологические условия общения», «Основы вожатской деятельности», «Основы вожатского мастерства», «Иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной коммуникации» происходила актуализация проблемы развития творческого потенциала будущего педагога. В частности, на занятиях по дисциплине «Введение в профессионально-педагогическую специальность» студенты получали знания об особенностях педагогической деятельности и специфике творческой педагогической деятельности. На занятиях по дисциплине «Общая и профессиональная педагогика» участников эксперимента знакомили с основами творческой самореализации педагога, раскрывали аспекты инновационной педагогической деятельности. В рамках семинаров по дисциплинам «Основы вожатской деятельности», «Основы вожатского мастерства» для студентов были организованы деловые и имитационные игры профессиональной направленности, в ходе которых студенты формировали знания и умения включения в самопроцессы, овладевали техниками самодиагностики, самоизучения, самоанализа. На занятиях по дисциплине «Психологические условия общения» студенты решали проблемно-творческие задачи, включались в ситуации выбора, поиска нового решения, что способствовало развитию таких важных для творческого потенциала личностных качеств, как любознательность, инициативность, гибкость мышления, креативность. В рамках тематики занятий по дисциплине

«Педагогические технологии» затрагивались вопросы инновационного образования, создания креативной среды обучения и воспитания.

На занятиях по дисциплинам «Иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной коммуникации» студентам предлагались творческие проекты, способствующие не только формированию устной и письменной речи на иностранном языке, но и повышению уровня интеллекта, развитию критического мышления, креативности. Приведём конкретные примеры творческих проектов, фокусирующих внимание на педагогических инновациях, сопоставлении различных точек зрения на одну и ту же педагогическую проблему, способов поведения педагогов, поиске нового: 1) «Your group-mate hasn't done his/her homework. Get this student to be ready with all the tasks. Put three arguments for it»; 2) «Tell us about the importance of such profession as an agricultural worker»; 3) «Bring five examples why the pedagogical profession is important and necessary»; 4) «How do you understand the statement "A good teacher is an actor, a philosopher and a scientist in one"? Will you give an example of teacher's each role?»; 5) «How can a teacher express his/her creativity? List the names of teachers-innovators».

На занятиях по иностранному языку автор диссертации акцентировал внимание участников эксперимента на учебном материале, содержанием которого выступало творчество педагога, творческая самореализация. Кроме того, студентам предлагались не только тексты на иностранном языке, но и вопросы для дискуссий, позволяющие им высказать собственное мнение по проблеме творческого потенциала педагога. Большой интерес у студентов вызывали также групповые проблемные задания, содержание которых было посвящено различным педагогическим инновациям, способствующим повышению качества образования. Тексты заданий составлялись на иностранном языке, в них были намеренно пропущены отдельные слова и фрагменты фраз, которые должны были быть расшифрованы, а также грамматически и лексически правильно дописаны и т.д. Итогом такой работы должен был быть связный логически обоснованный текст с элементами

внесения своего видения проблемы. Использование постепенно усложняющихся учебных проблемно-творческих заданий прибавляло студентам уверенности в своих возможностях, стимулировало не только к совершенствованию познаний иностранного языка, но и мотивировало к развитию собственного творческого потенциала.

Отметим, что общение преподавателей со студентами носило характер сотрудничества, подразумевало диалог и полилог. Кроме того, все преподаватели, участвующие в эксперименте, оказывали студентам педагогическую поддержку и консультативную помощь в плане ориентации на проведение самодиагностики компонентов своего творческого потенциала, включения в процессы самоизучения, самоанализа, самоактуализации.

Согласно структуре модели, первая стадия развития творческого потенциала студентов затрагивала не только аудиторные занятия, но и внеаудиторные формы организации студентов. Для участников эксперимента был организован кружок «Педагогика + творчество = успех» (Выкладки из рабочей программы представлены в Приложении Е.). На занятиях кружка студенты пополняли свои знания о творческой педагогической деятельности, творческой самореализации педагога, развивали творческие способности и качества. В частности, им предлагались апробированные и авторские диагностические методики для выявления собственного творческого потенциала: тест оценки творческого потенциала [4, с. 527]; авторский опросный лист выявления заинтересованности студентов творчеством, творческой педагогической деятельностью (Приложение А.); анкета, выявляющая препятствия творческого саморазвития учителя [4, с. 500]; диагностическая методика А.А. Реана и В.А. Якунина для изучения у студентов учебно-профессиональной мотивации, модифицированная Н.Ц. Бадмаевой [9, с. 151-154]; тест, позволяющий узнать свои способности к саморазвитию и самообразованию [4, с. 535]; составленный автором перечень вопросов, устанавливающих наличие знаний о творчестве, творческой самореализации педагога (Приложение Б.); тест,

устанавливающий степень способности выбора ответственных творческих решений [4, с. 546]; тест о творческих способностях (Дж. Кинчер) [78, с. 140-143]; опросник по распознаванию креативности [120, с. 293-298]; тест «Оценка уровня конкурентоспособности» [4, с. 520]; тест «Оценка трудолюбия и работоспособности» [4, с. 543]; тест «Диагностика волевого потенциала личности» [182, с. 54-55]; тест, оценивающий активность и стратегию поведения при стрессе [177, с. 452-461]; тест «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии» [177, с. 244-245] и др.

Занятия кружка были нацелены на раскрытие личности студентов, проявление их индивидуальности, самобытности. Большое внимание было уделено «Я-концепции» студента, рефлексии «Я-реального с «Я»-идеальным, анализу собственных ошибок, недостающих способностей и качеств для творческой самореализации в педагогической профессии. С этой целью студентам были предложены проекты: «Мой творческий идеал», в рамках которого участники эксперимента представляли презентации творческих личностей (великих педагогов, художников, музыкантов, общественных деятелей); «Творчество педагога – путь к успеху», посвящённый конкретным педагогическим инновациям. Каждый проект предусматривал рефлексивный блок, связанный с соотношением себя-реального и себя-идеального.

Для того, чтобы студенты были максимально мотивированы на развитие собственного творческого потенциала, включение в творческую деятельность мы использовали фрейминг, рефрейминг и прайминг, заложенные в авторскую модель. Предваряя включение студентов в творческие проекты, перед ними разворачивались ситуации, которые так или иначе способствовали склонению интересов экспериментальной группы к творчеству (прайминг). В предварительной беседе мы обсуждали со студентами: аспекты деятельности творческих личностей, моменты их открытий (выдающиеся педагоги, изобретатели, учёные); беседовали о креативности в современном мире (дизайн, архитектура, кино); рассказывали



об особенностях конвергентного и дивергентного мышления; обменивались мнениями о сущности профессий, связанных с интеллектом и творчеством.

Затем студентов приглашали принять участие в проектах, содержанием которых выступала деятельность педагога. В каждом проекте выделялся определённый макро-фрейм (например, контакт преподавателя колледжа с родителями воспитанников; профилактика девиантности; педагогическое консультирование и поддержка студентов колледжа с ОВЗ и др.), комментировались фигуранты макро-фрейма (кто, что), уточнялись нюансы (как, какие) и диспозиция (где, когда). Затем макро-фреймы разбивались на детали – слоты, проясняющие мелкие подробности возникшей проблемы, конфликта, который студентам надлежало разрешить, используя креативные подходы. Мы советовали студентам при выборе творческих решений в проектах придерживаться следующей последовательности:

- лаконично изложить первоначальную ситуацию и возникшую проблему;
- спрогнозировать, опираясь на свой интеллектуальный опыт и свою фантазию, возможное временное изменение данных обстоятельств (далёкое прошлое, недавнее прошлое, грядущее);
- предсказать в опоре на свой интеллект и своё воображение динамику первоначальной ситуации относительно восточного и западного менталитета;
- придумать два плана действий (с риском и без него) по улаживанию сложной ситуации;
- предположить с помощью своей фантазии и логики возможные негативные и позитивные моменты урегулирования заданной проблемы;
- мысленно представить и изложить взгляды на проблему с точки зрения: категорического несогласия с предложенным в проекте решением; полного единства взглядов; доводов справедливого сомнения, удивления.

В работе над проектами параллельно с фреймингом нами был использован и рефрейминг. Суть его сводилась к созданию для студентов возможности творческого переосмысления заданной проблемной ситуации

благодаря изменению контекста вокруг этой проблемы. К примеру, суть педагогической проблемы сводится к возникшему несоответствию низкого % качества обученности студентов колледжа по учебному предмету и высшей аттестационной категорией преподавателя колледжа, преподающего данный предмет. Одним из источников проблемности выступает манера изложения нового материала с использованием большого числа научных дефиниций. Наряду с этим нельзя не брать в расчёт то, что преподаватель колледжа воспитал немалое количество мастеров своего дела, талантливых выпускников колледжа, дипломантов профессиональных конкурсов высокого уровня.

Используя рефрейминг, мы рекомендовали студентам придумать творческий выход, исходя из таких контекстов, как: с позиции родителей студентов колледжа; с точки зрения руководителей предприятий на рынке труда; в рамках парадигмы взглядов педагогического сообщества профессиональных колледжей и др.

В ходе выполнения проекта мы советовали студентам использовать различные виды рефрейминга (оценочный, компенсаторный). Первый вид подразумевает измышление новых деталей и подробностей к имеющейся ситуации с целью резкого изменения её оценки от положительной к отрицательной и наоборот. Второй вид рефрейминга совершенствует креативность студентов благодаря придумыванию всевозможных компенсаций проблемности. Хорошо помогает в этом противопоставление с помощью союза «зато». Например, «подавляющая доля студентов имеют удовлетворительные знания по предмету, *зато* два выпускника колледжа показывают высочайший уровень знаний этого предмета и за них борются сразу несколько работодателей.

Наряду с аудиторной и внеаудиторной формами развития творческого потенциала студентов на данной стадии очень ценной стала самостоятельная внеучебная деятельность студентов. Сетевое взаимодействие (форумы: «Педагогическое сообщество», «Новая школа», «Развитие», «Независимые

педагоги» «Авторские форумы» и др.; сообщества, web-сайты, чаты, e-mail творческой направленности (международный творческий конкурс для начинающих педагогов «Творческий проект»; всероссийские конкурсы «Лучшая презентация к уроку»; «Лучший сайт (блог)»; «Внеклассное мероприятие»; «Мой педагогический опыт» и др.)) позволяло студентам более глубоко осмыслить значимость данной профессии пополнить информацию о творческом потенциале педагога, развить творческие способности и умения.

Таким образом, стадия анализа исходного состояния развития творческого потенциала, заложенная в модель, позволила студентам провести самодиагностику, самоизучение, самоанализ себя как творческой личности, как будущего педагога, способного и готового к творческой самореализации. На данной стадии студентами был сформирован образ идеального творческого педагога профессионального обучения, были выявлены сильные и слабые стороны собственной личности.

На первой стадии заметно увеличилась заинтересованность студентов к своей будущей профессии, обозначилось тяга к творческому саморазвитию, творческой самореализации. То есть, можно констатировать то, что мотивы к развитию творческого потенциала на данной стадии перешли в твёрдую установку.

**Вторая стадия** явилась продолжением предшествующей стадии модели развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей вуза. В ней были задействованы те же студенты в период их обучения на третьем курсе (V-IV семестры). Целью данной стадии стало проектирование студентами собственного творческого самопреобразования. В связи с этим главными задачами в данный период стали:

- оказание педагогической адресной помощи и поддержки студентам в их разработке индивидуальных программ развития творческого потенциала;
- стимулирование студентов к включению в разнообразные виды творческой деятельности;

- проведение промежуточной диагностики уровня развития творческого потенциала.

Для решения поставленных задач преподаватели вуза акцентировали внимание на создании креативной среды в процессе обучения студентов. Актуализации процесса наращивания творческого потенциала у студентов благоприятствовали аудиторные занятия по предметам «Основы педагогического мастерства», «Основы личностного саморазвития», «Психология профессионального образования», «Педагогические технологии».

В частности, на семинарах по предмету «Психология профессионального образования» в рамках тем «Профессиональное становление личности», «Педагог как субъект профессионализации», «Проектирование контекста педагогической деятельности (педагогических ситуаций)» студенты осмысливали значение творческой самореализации, самопреобразующей деятельности в профессиональном росте педагога, достижении им успеха.

В рамках семинара «Педагогическая деятельность как пространство реализации индивидуальных творческих способностей саморазвивающейся личности преподавателя» по дисциплине «Основы педагогического мастерства» студенты вовлекались в деловые и имитационные игры профессиональной направленности, в ходе которых они развивали креативность, разрабатывали новые приёмы решения педагогических проблем.

Развитию творческого потенциала в целом и каждого его компонента способствовал также ряд семинаров по дисциплине «Основы личностного саморазвития». Темы этих семинаров следующие: «Педагогическая деятельность как пространство индивидуальных творческих способностей саморазвивающейся личности преподавателя»; «Педагог высшей школы – творчески саморазвивающаяся личность»; «Особенности саморазвития личности педагога»; «Саморазвитие личности преподавателя в

педагогической деятельности»; «Студент как творчески саморазвивающаяся личность»; «Культурно-образовательное пространство вуза как среда личностно-профессионального саморазвития студентов»; «Театральная педагогика в самопознании и саморазвитии личности педагога»; «Педагогический артистизм как целостная характеристика саморазвивающейся личности и деятельности преподавателя»; «Возможности педагогической риторики в личностном саморазвитии педагога»; «Педагогическое творчество – процесс личностного саморазвития педагога». Перечисленные семинары способствовали тому, что студенты овладевали конкретными приёмами творческой работы. Так, например, студенты с большим энтузиазмом восприняли методики самосозидания, рефлексии, успешного педагогического сотрудничества, нейтрализации конфликтов. Методика самосозидания предусматривает три последовательных шага: 1) отключение негатива → переход к позитиву, творению прекрасного вокруг себя, в ходе чего студенты путём самоанализа переставали фокусироваться слишком долгое время на неприятностях, минимизировали собственные стрессовые состояния; 2) определение своих истинных целей, когда студенты письменно фиксировали три максимально желанные в ближайшее время личностные цели, позволяющие чувствовать вдохновение, эмоциональную приподнятость; 3) получение удовольствия от процесса познания и творчества, дающее возможность студенту почувствовать себя значимым, талантливym, находящимся в гармонии с людьми, собой, своей профессией, добивающимся успеха в различных видах творческой деятельности (искусство, научный поиск, педагогические инновации и др.). Методика рефлексии, предложенная студентам для развития творческого потенциала, имела следующий алгоритм:

- анализ собственных действий после совершения какой-либо деятельности (для адекватности студентам предлагалось взглянуть на себя под другим углом зрения, прибегнуть к помощи рефлексии);

- оценка собственных действий с точки зрения правильности и эффективности, формулирование того, какой опыт был получен после собственных действий;

- сравнение совпадения сделанных выводов с мнением по этому поводу других людей (студентам для более широкого видения ситуаций рекомендовалось общаться с разными людьми, особенно с непохожими на них самих);

- нахождение в любой ситуации, даже в сложной, доли парадоксальности и комизма, позволяющее снять излишнее напряжение, посмотреть на проблему по-другому.

Методика эффективного педагогического сотрудничества предполагала командную работу студентов над каким-либо творческими проектами. Например, студентам предлагалась тема «Профессиональный колледж будущего». Студенты делились на группы из пяти-шести человек и каждая группа выбирала себе подтему проекта, например, «Урок будущего» (или часть урока «Введение в тему», «Опрос», «Углубление темы», «Закрепление знаний», «Занимательные небылицы» и т.п.), «Воспитательное мероприятие будущего» или часть мероприятия. В качестве критериев оценки проектов выступали такие показатели, как: оригинальность, новизна предложенного; психолого-педагогическая обоснованность и эффективность выбранных решений (полезность для образовательного процесса колледжа и педагогики в целом); яркость, эмоциональность и артистизм защиты подтем каждой группы; сплоченность команды, умение адекватно оценить и поддержать друг друга и проекты других групп. Защита проектов позволяла студентам проявить креативность, интеллект, гибкость мышления, изобретательность, фантазию, воображение, что в целом способствовало развитию творческого потенциала.

Кружок «Педагогика + творчество = успех» продолжил свою работу.

На занятиях мы применяли систему упражнений, творческих заданий, интеллектуальных игр и тестов для тренировки и развития творческих

способностей. Все они были направлены на то, чтобы студенты обратились не к привычным способам мышления, а генерировали новые идеи, которые затем можно было оценить и отобрать из них наиболее полезные для дальнейшей педагогической деятельности. Приведём конкретные примеры методических приёмов по развитию творческих способностей студентов.

Типичным примером техники выдвижения новых идей, который использовался нами на занятиях кружка, является методический приём «мозговой штурм», когда от студентов требуется представить как можно больше разнообразных решений. Приведём конкретные примеры заданий для «мозгового штурма». 1) «Сформулируйте три проблемы, которые тормозят процесс образования в современных колледжах. Найдите по три решения каждой из выдвинутых вами проблем»; 2) «Ученик не может запомнить учебный материал (...). Найдите 10 и более способов помощи ученику»; 3) «Ученики в ходе Вашего урока постоянно отвлекаются. Найдите 10 и более способов активизировать их внимание»; 4) «Придумайте по 10 и более вербальных и невербальных способов поощрения и наказания ученика». Использование данного приёма побуждало студентов искать и разрабатывать максимальное количество творческих нестандартных решений. «Мозговой штурм» проводился в два этапа. На первом этапе для того, чтобы студенты чувствовали себя свободно и знали, что у любой задачи имеется множество решений, мы предлагали воздержаться от критики любой предлагаемой ими идеи. Второй же этап «мозгового штурма» был посвящён анализу всех предложенных идей, при этом каждый вариант рассматривался и обсуждался детально, а затем отбирались более продуктивные и удачные решения.

На занятиях кружка мы использовали также упражнения для развития воображения «А что, если...», «На что похожи...». В качестве тем для фантазирования предлагались следующие: «А что, если здание колледжа покрасить разноцветными красками»; «А что, если учиться не в аудитории, а на природе»; «А что если, педагоги научатся летать»; «На что похож комбайн»; «На что похож студенческий билет» и т.п.

Для развития ассоциативного мышления и воображения мы предлагали студентам игры «Дай определение понятию», «Воспроизведи оксюморон (парадоксальное разъяснение терминов)». Алгоритм первой творческой игры следующий: сначала студент записывает понятие, которому необходимо дать определение; затем придумывает и записывает слова, возникающие по ассоциации с данным понятием; далее из полученного списка ассоциаций студент выбирает наиболее значимые с его точки зрения 2-3 слова, отражающие суть определяемого понятия; затем используя выбранные слова в качестве ключевых, формулирует собственное определение выбранного понятия; далее проводится обсуждение нескольких формулировок этого понятия, данных другими студентами; на основе обсуждения формулируется синтезированное определение понятия. Например, студентам предлагалось дать определения понятиям «педагогика», «культура» - «педагогическая культура»; «творчество», «самореализация» - «творческая самореализация»; «мышление», «креативность» - «креативное мышление» и др.

Алгоритм второй игры «Воспроизведи оксюморон» следующий: сначала студент выбирает из предложенных преподавателем одно понятие и даёт ему краткую характеристику; затем находит существенные признаки, например, функции или принцип действия этого объекта и записывает эти признаки в столбик; далее напротив каждого признака записывает антонимы; затем записывает антоним к самому выбранному понятию, а потом выбирает из полученного списка противоположных по смыслу пар наиболее интересные с его точки зрения сочетания, из которых формулируется парадоксальное определение изначально выбранного понятия. Студенту предлагается на основе перебора возникших сочетаний создать несколько определений. Продолжением игры является использование ассоциаций и подбор к выбранному понятию и его антониму нескольких ярких метафор. В качестве исходных понятий мы предлагали студентам следующие: «творчество», «гармония», «воспитание», «учение», «результат», «компетентность» и др.



По-прежнему активно использовались описанные выше средства психолого-педагогического инструментария модели – прайминг, фрейминг и рефрейминг. Причём для того, чтобы мотивировать студентов именно на творчество мы применяли два вида прайминга:

1) сознательный прайминг, когда в предварительную подготовку намеренно включаются очевидные факты ценности творчества;

2) бессознательный прайминг, когда в предварительной подготовке используется косвенный словесный или визуальный ряд, провоцирующий ассоциации с креативностью, творческой деятельностью.

Одним из вариантов сознательного прайминга была ситуация, организованная перед обсуждением проекта «Профессиональный колледж будущего». Студентам был показан видеофильм о великих открытиях в области науки (Исаак Ньютон, открывший гравитацию; Майкл Фарадей, открывший электричество; Альберт Эйнштейн, разработавший теорию относительности и др.).

Бессознательный прайминг можно проиллюстрировать следующим образом: студентам демонстрируются художественные фотографии красивых цветов, животных, цифр, архитектурных сооружений, причём каждое фото состоит из трёх изображений (три цветка, три животных, цифра «3», три дома и т.п.). После этого со студентами проводится тренинг по активизации воображения («А что, если...», «На что похожи...»). Отметим, что в результате тренинга большинство студентов экспериментальной группы (93%) творчески разработали именно по три варианта решений предложенных им творческих упражнений («На что похож комбайн»; «На что похож студенческий билет» и т.д.).

На занятиях кружка студенты получали информацию о процессе развития творческого потенциала. В частности, участникам эксперимента было рекомендовано разработать индивидуальные программы развития творческого потенциала. Для того, чтобы разработка индивидуальной программы не вызвала затруднений у студентов и не занимала у них много

времени нами был предложен структурный шаблон как возможный вариант такой программы (Приложение Ж).

Данный шаблон состоит из пяти блоков. В первом блоке студенту предлагается описать свой идеальный образ творческого педагога, отметив самые выдающиеся качества, способности, умения. Далее, каждую выделенную характеристику «идеального образа» нужно сопоставить с имеющимися собственными качествами, наметить пути сближения с идеалом и сроки исполнения.

Следующие пять блоков шаблона соответствуют компонентам творческого потенциала. Соответственно второй блок позволяет студенту отразить в письменной форме свои стратегические, тактические и оперативные цели в процессе развития творческого потенциала. Для того, чтобы целеполагание в процессе развития творческого потенциала было успешным мы рекомендовали студентам воспользоваться достаточно эффективной методикой постановки целей SMART, согласно которой цели должны обладать следующими характеристиками:

- конкретностью (specific), означающую ясность, определённую представлений конечного результата, точность формулировок целеполагания;

- измеримостью (measurable) - определение чётких измеримых параметров достижения результата целеполагания;

- достижимостью (achivable), характеризующую реальность достижения конкретного результата, отсутствие в планировании целей сверхсложных, невыполнимых, стрессовых задач;

- ориентированностью на конкретный результат (result-oriented), акцентирующую внимание на достигнутом результате, а не на проделанной работе;

- соотношением с определённым временным сроком (timed) – постановка конкретных временных рамок достижения цели [107, 129, 131].

Следующий блок шаблона индивидуальной программы развития творческого потенциала студента посвящён когнитивному компоненту и предполагает постоянное творческое саморазвитие, пополнение знаний студентов о творчестве, творческой педагогической деятельности, творческой самореализации. Однако, чтобы перевести планы из русла мечтаний в конкретное реальное поле деятельности, мы советовали студентам уточнять источники пополнения знаний и сроки выполнения.

Следующий блок шаблона отражает структуру оперативного компонента творческого потенциала личности. В предложенном варианте студент может указать в какой степени у него развито то или иное качество (активность, креативность, инициативность, любознательность), сформулировать как, каким образом он планирует развивать это качество и в какие сроки.

Аналогично представлены шаблоны по эмоционально-волевому и рефлексивному компонентам творческого потенциала.

Последний блок шаблона посвящён полученным студентом результатам. В нём мы рекомендовали студентам отражать все свои творческие достижения (в любом виде творческой деятельности), а также отражать возможные недочёты с целью их последующей коррекции.

Помимо занятий кружка данная стадия, заложенная в модель развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей вуза, активизировалась благодаря внеучебным самостоятельным проявлениям студентов (взаимодействие в сети Интернет, онлайн-курсы, тренинги творческие вебинары), а также выходом студентов на практику в профессиональные колледжи. Непосредственно перед прохождением студентами педагогической практики для участников эксперимента был проведен ряд мероприятий: организация мастер-классов педагогов колледжей; знакомство с творческими работами старшекурсников в рамках коллективно-творческого дела «Фестиваль профессиональных идей»; круглый стол по обсуждению программы прохождения студентами аграрного

вуза педагогической практики, формированию у них опыта именно творческой педагогической деятельности (в рамках этого одним из заданий педагогической практики была разработка и проведение творческого воспитательного мероприятия).

В ходе педагогической практики, а также по её завершению студенты имели возможность обсудить проблемы, с которыми они столкнулись в своей деятельности, а также способы решения данных проблем. С этой целью был проведён круглый стол «Современный колледж: проблемы, поиски, решения, творчество».

После прохождения последовательно первой и второй стадии развития творческого потенциала в рамках разработанной модели, мы сочли необходимым провести диагностику уровней развития творческого потенциала у студентов (Э) и (К) групп. С этой целью мы использовали аналогичный с этапом констатации диагностический инструментарий, состоящий из тестов, анкет и опросников, исследующих состояние развитости каждого отдельного компонента творческого потенциала, а также творческого потенциала как целостной внутренней структуры. (Представлен в 2.1. на стр. 113-114).

Перейдём к описанию исследования развития каждого компонента творческого потенциала у студентов (Э) и (К) групп.

Обобщённые результаты диагностики мотивационного компонента творческого потенциала студентов (Э) и (К) групп отражены в диаграмме на рисунке 16.

Из диаграммы видно, что результаты по (К) группе существенно ниже, чем в (Э) группе. Студентов, сильно мотивированных к наращиванию потенциала творчества в (К) группе лишь 2% против 18% в (Э) группе по аналогичному показателю. Такая же существенная неодинаковость видна по среднему и низкому уровню мотивации студентов.

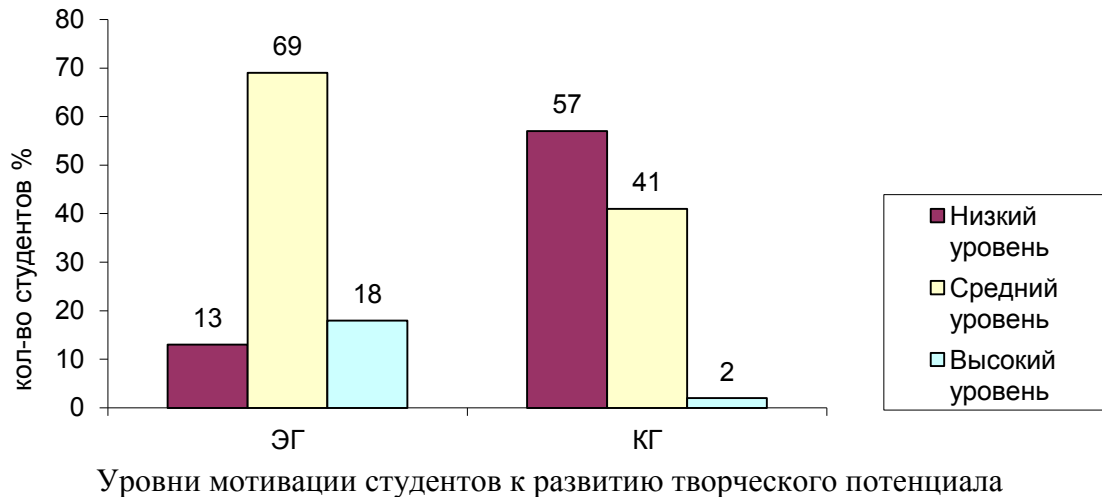


Рисунок 16 – Данные формирующего этапа по мотивированности студентов (Э) и (К) к развитию творческого потенциала

Из чего можно заключить, что активно любознательных студентов, регулярно обращённых к творчеству в педагогике, мотивированных на творческую самореализацию, проявляющих любознательность, умеющих дискутировать и отстаивать собственное мнение, ощутимо больше именно в группе (Э).

Результаты исследования состояния развитости когнитивного компонента творческого потенциала студентов показывают, что по уровню интеллекта (по всем трём критериям: «образованность», «культура мышления», «скорость мыслительных процессов») принципиальной разницы между группами (Э) и (К) нет. Что же касается сформированности у студентов знаний о творчестве, творческой самореализации педагога, то здесь наблюдается значительное опережение (Э) группы, что отражено в таблице 6.

Большинство студентов (Э) группы 66% обнаружили средний уровень сформированности знаний о творчестве и творческой самореализации педагога, тогда как в (К) группе основная масса студентов 80% по-прежнему имеет низкий уровень сформированности аналогичных знаний. Существенная разница наблюдается и по количеству студентов с высоким

уровнем знаний: в (Э) группе произошло увеличение до 28%, тогда как в (К) группе ничего не изменилось по сравнению с этапом констатации.

Таблица 6.

Диагностические данные формирующего этапа по когнитивному компоненту творческого потенциала студентов (Э) и (К)

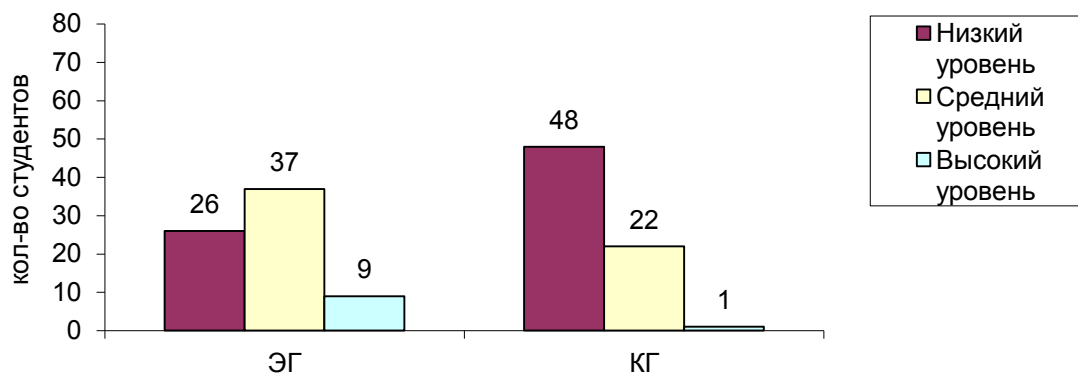
Параметры интеллекта	(% студентом из (Э) группы			(% студентом из (К) группы		
	Показатели уровней					
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Образованность	15	64	21	15	65	20
Культура мышления	42	50	8	43	50	7
Скорость мыслительных операций	15	70	15	15	70	15
Показатели сформированности знаний о творчестве, творческой самореализации педагога	(% студентом из (Э) группы			(% студентом из (К) группы		
Высокий уровень	27			0		
Средний уровень	67			21		
Низкий уровень	6			79		

Полученные данные свидетельствуют о том, что когнитивный компонент творческого потенциала развит лучше у студентов именно (Э) группы.

Обобщённые результаты диагностики у участников эксперимента операционного компонента творческого изображены на рисунке 17 в сравнительной диаграмме.

Данные диаграммы показывают, что на формирующем этапе творческие способности студентов (Э) группы развиты лучше, чем в (К) группе. Так, например, в (К) группе 48 студентов, несмотря на свою любознательность и наблюдательность, по-прежнему редко пользуются своим воображением, повторяют собственные ошибки, не способны самостоятельно находить пути выхода из трудных педагогических ситуаций и не могут предложить решения, выходящие за рамки известных им

шаблонов. В (Э) группе студентов с аналогичными признаками значительно меньше – 26 человек.



Уровни развитости операционного компонента творческого потенциала

Рисунок 17 – Данные формирующего этапа по развитости у студентов (Э) и (К) операционного компонента творческого потенциала

Средний уровень развития операционного компонента творческого потенциала выявлен у 37 человек из (Э) и 22 из (К) групп. У них ярко выражены любознательность, наблюдательность, воображение, они могут изредка взглянуть по-новому на проблему, предложить своё решение. Однако им не свойственен постоянный поиск новых идей, ощущения интереса в любом деле.

Ещё больший дисбаланс прослеживается в количестве студентов из (Э) и (К) групп, обнаруживших высокий уровень развития креативности и творческих способностей. По (К) группе данный показатель остался таким же как и был на этапе констатации – 1 человек. По (Э) группе таких студентов на этапе констатации не было вовсе, а на формирующем этапе их стало 9 человек. Именно эти студенты проявили в ходе диагностики самобытность мышления, умения использовать нетрадиционные решения заданий, стремление к ранее неизвестному, они полны оригинальными самобытными идеями, связанными с их будущей профессией педагога.

Соответственно, делаем вывод о том, что у значительной части

студентов (Э) группы (63%) операционный компонент творческого потенциала достаточно хорошо развит (средний и высокий уровень). По (К) группе аналогичный показатель составляет 33%.

Итоги диагностирования у студентов эмоционально-волевого компонента творческого потенциала показаны в таблице 7.

Таблица 7.

Результаты изучения развития эмоционально-волевого компонента творческого потенциала (Э) и (К) студентов на формирующем этапе эксперимента

Этапы эксперимента	Количество студентов Э группы (%)			Количество студентов К группы (%)				
	Показатели уровней развития силы воли							
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий		
Констатирующий этап	70	22	8	70	22	8		
Формирующий этап	65	25	12	64	24	12		
Показатели развития эмоциональной устойчивости (стрессоустойчивость)								
Активность по типу:	А	А1	АБ	Б(Б1)	А	А1	АБ	Б(Б1)
Констатирующий этап	13	38	38	11	14	38	38	10
Формирующий этап	13	37	39	11	14	36	40	10

Представленные в таблице результаты констатируют о том, что и в той и в другой группе имеет место сходная динамика возрастания количества студентов, имеющих средний и высокий уровень развития силы воли при одновременном снижении числа студентов с низким уровнем сформированности силы воли. Существенной разницы между (Э) и (К) группами по всем трём уровням развития силы воли не наблюдается. Получается, что на формирующем этапе по-прежнему остаётся достаточно много студентов в обеих группах (65% в (Э) и 64% в (К)), проявляющих импульсивность в своём поведении, активность которых резко снижается при возникновении различных трудностей (увеличение объёма работы, эмоциональное напряжение, стрессовая ситуация).

Аналогичная картина наблюдается и по результатам стрессоустойчивости: в обеих группах на формирующем этапе показатели



практически не изменились по сравнению с этапом констатации. Так, например, количество студентов, плохо переключающихся от одного вида работы к другому, которым трудно расслабиться и отвлечься от дел (активность по типу А), в обеих группах осталось неизменным (13% в (Э) и 14% в (К)). Не изменилось и количество студентов с активностью Б(Б1), для которых свойственна рациональность, прагматичность в делах при одновременной эмоциональной «скупости», сдержанности в общении. Таких студентов 11% в (Э) и 10% в (К). Итак, большинство студентов в (Э) и (К) группах на формирующем этапе по-прежнему обладают низким уровнем стрессоустойчивости, находятся в постоянном напряжении, часто отвлекаясь на высказывания по мелочам.

Следовательно, логичен вывод, что разработанная модель нуждается в дополнении психолого-педагогического инструментария, эффективно развивающего именно эмоционально-волевой компонент творческого потенциала студентов. Это будет учтено при дальнейшей апробации модели на третьей стадии развития творческого потенциала студентов (см. 2.3.).

Перейдём к анализу обобщённых результатов промежуточной диагностики рефлексивного компонента творческого потенциала студентов (Э) и (К) групп. Они представлены в диаграмме на рисунке 18.

(Э) группа опережает (К) группу по численности студентов со средним и высоким уровнями развития рефлексии (34 студента в (Э) и всего 18 в (К)). Эти студенты анализируют свои действия, способны к критическому мышлению, учитывают собственные ошибки.

Из числа этих студентов 9 человек в (Э) и всего 3 студента в (К) достаточно автономны, испытывают постоянную потребность в познании, стремятся к творчеству, хотят наиболее полно самореализоваться в своей будущей профессии и раскрыть свой личностный потенциал.

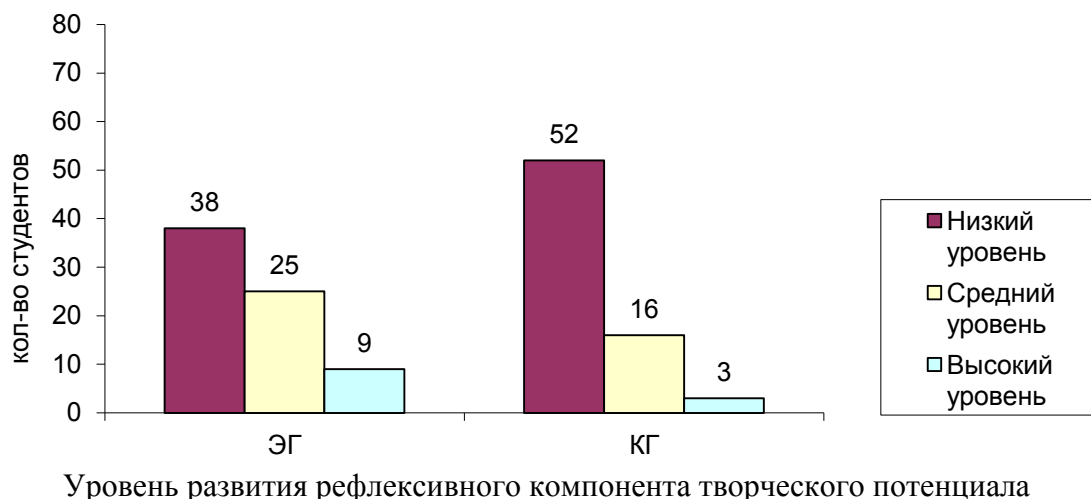


Рисунок 18 – Данные формирующего этапа по исследованию у студентов (Э) и (К) рефлексивного компонента творческого потенциала

Кроме того, в (Э) группе на формирующем этапе значительно снизилось число студентов, которые редко прибегают к самоанализу, самооценке, не всегда обдумывают свои решения, не опираются на прошлый опыт. Их осталось 38 человек, тогда как в (К) группе таких студентов значительно больше – 52 человека.

Делаем обоснованный вывод, что рефлексивный компонент творческого потенциала у подавляющей части (Э) группы студентов развит в большей степени, чем в (К).

Чтобы выяснить уровень развития творческого потенциала по (Э) и (К) группам в целом мы обобщили персональные результаты диагностики по каждому студенту из индивидуальных диагностических листов «Мой творческий потенциал» (Приложение В.) в таблицу «Диагностические данные формирующего этапа по развитию у студентов (Э) и (К) творческого потенциала» (Приложение 3.).

Используя формулу, вычислим уровень развития творческого потенциала в (Э) и (К) группе студентов [87]:

$$X = \frac{\sum p_i}{V_{\text{Э}}(V_{\text{К}})}, \quad \text{где:}$$

X – показатель количественной оценки уровня развития творческого

потенциала;

$p$  – балл, набранный студентом в ходе диагностирования;

$i$  – порядковый номер показателя диагностирования (Приложение 3.);

$V_{\text{Э}}$  – количество студентов экспериментальной группы;

$V_{\text{К}}$  – количество студентов контрольной группы.

Вычислим количество баллов, набранных (Э) группой студентов –  $X_{\text{Э}}$ :

$$X_{\text{Э}} = \frac{(0+461+1146+1074)}{72} = \frac{2540}{72} = 37,24 \text{ баллов}$$

Итак, количественная величина уровня развития творческого потенциала по (Э) группе существенно обновилась относительно констатирующего этапа: изначально уровень развития творческого потенциала исчислялся 15,74 баллами, что соответствовало первому стартовому уровню. В ходе продвижения (Э) группы студентов на первой и второй стадиях формирующего этапа эксперимента уровень их творческого потенциала заметно возрастал и достиг 37,24 балла, что лежит в границах второго **прогрессивного уровня** развития творческого потенциала. Следовательно, можно констатировать, что у большинства студентов (Э) группы сформирована мотивация к творчеству, творческой самореализации, хорошо развит когнитивный и рефлексивный компоненты творческого потенциала. Однако, несмотря на незначительные позитивные сдвиги, операционный и особенно эмоционально-волевой компоненты творческого потенциала требуют продолжения работы в заданном направлении.

Перейдем к вычислению уровня развития творческого потенциала в (К) группе - $X_{\text{К}}$ :

$$X_{\text{К}} = \frac{(0+493+600+411)}{71} = \frac{1504}{71} = 20,89 \text{ балла}$$

Полученный результат не вышел за пределы первого **стартового**

**уровня.** Отметим, что произошло незначительное увеличение по сравнению с этапом констатации (от 15,73 на этапе констатации до 20,89 на формирующем этапе).

Таким образом, уровни развития творческого потенциала у студентов в (Э) и (К) группах на формирующем этапе эксперимента претерпели изменения. Более существенными эти изменения были в (Э) группе, что убедительно доказывает эффективность авторской модели.

Продолжение формирующего этапа эксперимента, описание последней третьей стадии развития творческого потенциала студентов, а также проведение заключительной диагностики и анализ итогов апробации и внедрения модели будет представлено в последующих материалах нашей работы.

### **2.3 Итоговые результаты формирующего этапа опытно-экспериментальной работы по реализации модели развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей вуза**

Данный параграф посвящён описанию третьей стадии развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей вуза в рамках разработанной авторской модели. Третья стадия развития творческого потенциала – реализация изменений в себе – явилась продолжением формирующего этапа эксперимента, она длилась с 2016 по 2017 год и распространялась на четверокурсников во время их обучения на VII-VIII семестрах.

Предназначением стадии реализации изменений в себе стало: накопление участниками эксперимента педагогических компетенций; приумножение мотивов к созиданию, наращиванию креативности, обновлению своего творческого потенциала; дальнейшего комплектования знаний природы и механизмов творчества, творческой педагогической самореализации; развёртывание в реальной обстановке творческих умений и качеств; углубление опыта рефлексивности; тренировка стрессоустойчивости студентов, волевых проявлений в обстановке полярности взглядов; оказание педагогической помощи и поддержки студентам в выполнении персональных программ развития творческого потенциала, включению в самопроцессы и различные виды творческой деятельности; проведение итоговой диагностики уровня развития творческого потенциала у студентов (Э) и (К) группы.

Решению поставленных задач способствовало: включение студентов в лекционную, семинарскую работу вуза (аудиторная учёба); в практикум учебной занятости в кружке, научно-исследовательской самостоятельной деятельности, прохождении педпрактик, участии в общественной творческой жизни вуза в рамках деятельности студсовета, волонтёрского движения,

участия в творческих проектах, конкурсах, концертах (внеаудиторная работа) и внеучебную деятельность (сетевое взаимодействие, дистанционные творческие конкурсы, тренинги, курсы для педагогов).

Поставленные задачи решались с помощью средств, форм и методов развития творческого потенциала, аналогичных предшествующим стадиям (2.2.). По-прежнему большое внимание уделялось формированию в аграрном вузе креативной среды, созданию психологически комфортных условий для самораскрытия личности каждого студента. На аудиторных занятиях в рамках преподавания дисциплин «Методика профессионального обучения», «Основы научно-педагогических исследований», «Педагогика досуга» студенты продолжали углублять знания о творчестве педагога, творческой самореализации и методах развития творческого потенциала. Преподаватели данных дисциплин наряду с групповыми проблемно-творческими заданиями всё чаще использовали индивидуальные задания, выполнение которых позволяло участникам эксперимента проявить элементы исследования и творчества. Примером таких заданий являются курсовые работы по темам: «Творческая ориентированность педагогической деятельности»; «Развитие креативности как средство реализации педагога»; «Развитие стрессоустойчивости педагога как фактор успешности педагогической деятельности»; «Особенности педагогического творчества преподавателя профессионального колледжа» и др.

Внеаудиторная работа по развитию творческого потенциала студентов была связана с прохождением четверокурсниками практики (сентябрь-декабрь 2017 г.). Программа практики предусматривала составление студентами совместно с преподавателями аграрного вуза информационных карт «Образование +», в которых нашло отражение педагогическое творчество, творческая самореализация (разработка и реализация творческого элемента занятия, воспитательного мероприятия, взаимодействия с обучающимися профессиональных колледжей). Непосредственно перед практикой для студентов была проведена

установочная конференция, где предлагались зачётные задания, разработанные кафедрами аграрного университета, разъяснялись отдельные вопросы предстоящей практики. Участниками конференции стали заместители директоров и педагоги-мастера образовательных организаций, являющихся базами практики (ГБПОУ «Волгоградский строительный техникум»; ГБПОУ «Волгоградский технический колледж»; ГБПОУ «Волгоградский экономико-технический колледж»; ГБПОУ «Волгоградский индустриальный техникум»; ГБПОУ «Волгоградский технологический колледж»; ГБПОУ «Волгоградский техникум водного транспорта имени адмирала флота Н.Д. Сергеева»; ГБПОУ «Палласовский сельскохозяйственный техникум»). В ходе обсуждения специфики учебных процессов в образовательных организациях – базах практики, студенты получили ответы на вопросы о предстоящих трудностях прохождения практики, убедились в необходимости обращения к педагогическому творчеству, творческой самореализации.

В завершении практики был организован круглый стол «Творческие решения педагогических проблем», давший студентам возможность проанализировать полученный педагогический опыт, обсудить встретившиеся в ходе практики сложности, наметить способы их преодоления.

Кружок «Педагогика + творчество = успех» продолжил свою работу. (выкладки из рабочей программы кружка даны в Приложении Е.). На занятиях кружка студентам предлагались апробированные творческие задания, упражнения, игры, тесты для развития всех компонентов творческого потенциала [2, 4, 25, 26, 29, 34, 37, 40 и др.]. Однако, учитывая результаты промежуточной диагностики (2.2.), мы обратили особое внимание на развитие эмоционально-волевого компонента творческого потенциала. В качестве примера, приведём краткое описание упражнений психотехники концентрации внимания в обстановке стресса и повышения у студентов стрессоустойчивости [80, 120].

Цель первого упражнения – научить студентов концентрировать внимание. Для этого они садятся в круг и начинают по очереди считать, постепенно ускоряя темп. Во время счёта тому, кому выпадает число с цифрой «3» или делится на «3» должен хлопнуть в ладоши. Если кто-то ошибается, то он выбывает из игры, но не уходит из круга. Остальные участники должны это учитывать и не терять заданный темп.

Цель второго упражнения «Я и стресс» - осознание стресса, его вербализация, уточнение своего отношения к стрессу. Для этого студенты на листе бумаги формата А4 изображают в любой форме (графически, символически, абстрактно и др.) себя и свой стресс. Затем участникам задаются вопросы: «Сколько места на рисунке занимаете вы и ваш стресс? Почему?»; «Присутствует ли в рисунке преграда, отделяющая вас от стресса? Дополните рисунок барьером, способным преградить стресс»; «Существует ли кто-то или что-то, помогающее вам справиться со стрессом. Дорисуйте это»; «Перечислите преимущественные моменты своего поведения в ситуации стресса? Попробуйте уточнить по крайней мере три персональных качества, способствующих вашим успехам»; «Подумайте о том, чтобы вы желали изменить в своём поведении в моменты стресса? Что тормозит ваши реакции, каких качеств вам не хватает?»; «Что можете добавить в ваш рисунок?». На данные вопросы студенты отвечают мысленно и вносят изменения в собственный рисунок. Затем студенты объединяются в подгруппы по 4-5 человек и обсуждают свои впечатления и ожидания, выявляют, что помогает и что мешает эффективно действовать в ситуации стресса. Далее каждая подгруппа формулирует несколько основных тезисов, по которым они хотели бы что-то изменить в своих реакциях на стрессоры.

Цель третьего упражнения – научиться работать в стрессовой обстановке, сохраняя высокую степень концентрации на заданной проблеме. Студенты делятся на группы по 4 человека. Первая четвёрка в течении 2 минут выполняет следующее: 1 студент повторяет любые движения 2 студента и одновременно отвечает на последовательные вопросы 3 и 4



студентов. Отвечать необходимо осмысленно и не использовать ответы «да», «нет», «не знаю». Остальные студенты в это время представляют собой две группы судей: одни оценивают верность копирования движений, начисляя штрафные баллы за каждый неверный повтор; другая группа оценивает осмысленность ответов. Затем студенты меняются ролями. В конце упражнения подводятся итоги, обсуждаются сложности выполнения элементов упражнения, впечатления, ожидания, полученный позитивный опыт противостояния стрессу.

Так же, как на первой и второй стадиях развития творческого потенциала студентов (2.2) мы использовали эффекты прайминга (предварительный настрой на творчество), фрейминга и рейрейминга. Так, например, большой интерес у студентов (Э) группы вызвало творческое задание по разработке вариантов разрешения следующей проблемной ситуации (фрейм): конфликтная ситуация, связанная с жалобой одного из родителей обучаемых профессионального колледжа на преподавателя колледжа, задающего излишне объёмные с точки зрения родителя и самого обучаемого домашние задания, которые невозможно выполнить в полном объёме. Студентами (Э) группы было разработано четырнадцать творческих разрешений данной ситуации от лица преподавателя профессионального колледжа:

1) По принципу переопределения, когда в исходной фразе жалобы заменяется несколько слов другими словами с иным смыслом. (*«Я не задаю излишне объёмных домашних заданий, которые невозможно выполнить в полном объёме. Просто многие не поняли – пришлось задать побольше для самостоятельного ознакомления и лучшего понимания»*).

2) По принципу аналогии, когда исходная фраза заменяется другой, похожей на исходную, но с противоположным смыслом. (*«Обвинять меня в излишне объёмных домашних заданиях, которые невозможно выполнить в полном объёме – это всё равно, что обвинять бабушку, заставляющую своего внука много читать, в том, что она его не любит»*).

3) По принципу переключения внимания. (*«Мне очень импонирует, что вы заботитесь о качестве образования своего сына»*).

4) По принципу поиска исключения из правил, включения противоположного примера. (*«А если бы я задал слишком много, чтобы наконец вы проявили интерес к образованию своего сына и пришли к нам в колледж?»*).

5) По принципу переоценки ситуации. (*«Вероятно, проблема не в моём преподавании, а в том, что вы хотите поддержать позицию собственного сына»*).

6) По принципу создания нового убеждения относительно предшествующего. (*«Если вы так переживаете по поводу домашнего задания, заданного мной, значит вы убеждены, что я могу действовать более рационально. Спасибо, это приятно»*).

7) По принципу использования последствий исходной ситуации. (*«Если бы я не задал такое объёмное домашнее задание, может мы бы и не поняли, сколь важно для меня и вас образование вашего сына»*).

8) По принципу переключения на другое, чтобы поколебать исходное убеждение. (*«Я, на самом деле, так старался глубже и полнее преподнести учебный материал, что у меня даже давление поднялось»*).

9) По принципу разбивания на части исходного убеждения. (*«Неужели большое домашнее задание определяет моё отношение к вашему сыну? Я ценю его, Вас, свой предмет. А большое домашнее задание – стечение обстоятельств»*).

10) По принципу обобщения. (*«Неужели любое большое домашнее задание перечёркивает то, что мы все в колледже стремимся к глубоким знаниям?»*).

11) По принципу переоценки исходного убеждения относительно времени. (*«С течением времени мы будем воспринимать это объёмное домашнее задание и наш разговор с улыбкой»*).

12) По принципу изменения иерархии ценностей. (*«Несмотря на все сложности и свою занятость я пришёл с вами обсудить проблему, ведь ваши замечания воспринимаю очень серьёзно»*).

13) По принципу поиска реальностей. (*«Почему вы считаете, что я много задаю? Вы тоже когда-то от этого страдали?»*).

14) По принципу обращённости к себе. (*«Вы говорите так, как если бы вы усомнились в важности и нужности моего предмета для образования вашего сына»*).

Помимо занятий кружка, большое значение для развития творческого потенциала студентов (Э) группы приобрело включение в общественно-творческую жизнь аграрного вуза: участие в очном конкурсе «Шаг в профессию» (2 студента); заочном конкурсе «Творческий педагог» (4 человека); творческих проектах «Креативное образование» (12 студентов); «Творчество педагога: путь к успеху» (8 человек); трое студентов стали участниками конкурса социальной рекламы, проводимого в Волгоградской области; семеро проявляют активность в социальных творческих делах в составе молодёжного сообщества студентов «Патриот»; пятеро студентов постоянно участвуют в тематических творческих концертных программах аграрного вуза; 4 человека (Э) группы являются членами отряда волонтёров «Старт», активно пропагандирующими творческие инициативы молодёжи (проект «В формате Солнца», в процессе которого студенты разрабатывали мероприятия и творческие акции по таким направлениям как: пропаганда здорового образа жизни среди школьников и студентов; спортивные мероприятия местного, регионального, федерального и международного уровней; защита окружающей среды и решение экологических проблем; творческие мероприятия для воспитанников детских домов; разработка творческой рекламы донорства; акции помощи животным).

Дополнением к аудиторной и внеаудиторной формам развития творческого потенциала студентов на последней стадии модели являлась самостоятельная внеучебная деятельность студентов: контакты в сетевых

оболочках (форумы «Педагогическое сообщество», «Новая школа», «Развитие», «Независимые педагоги» «Авторские форумы» и др.; сообщества, web-сайты, чаты творческой направленности), участие в интерактивных творческих конкурсах для начинающих педагогов («Творческий проект», «Лучшая презентация к уроку», «Лучший сайт (блог)», «Внеклассное мероприятие», «Мой педагогический опыт»). Это способствовало развитию у студентов креативности, творческих умений, индивидуальных качеств, вело к приумножению творческого потенциала.

Преступим к обзору окончательной диагностики развитости у студентов (Э) и (К) группы уровня творческого потенциала. Инструментарий, который мы использовали для проведения итоговой диагностики, был аналогичен с этапом констатации и состоял из тестов, анкет и опросников, исследующих состояние развитости каждого отдельного компонента творческого потенциала студентов, а также творческого потенциала как целостной внутренней структуры. (Представлен в 2.1).

Обобщённые результаты итогового изучения мотивационного компонента творческого потенциала студентов (Э) и (К) групп изображены диаграммой на рисунке 19.

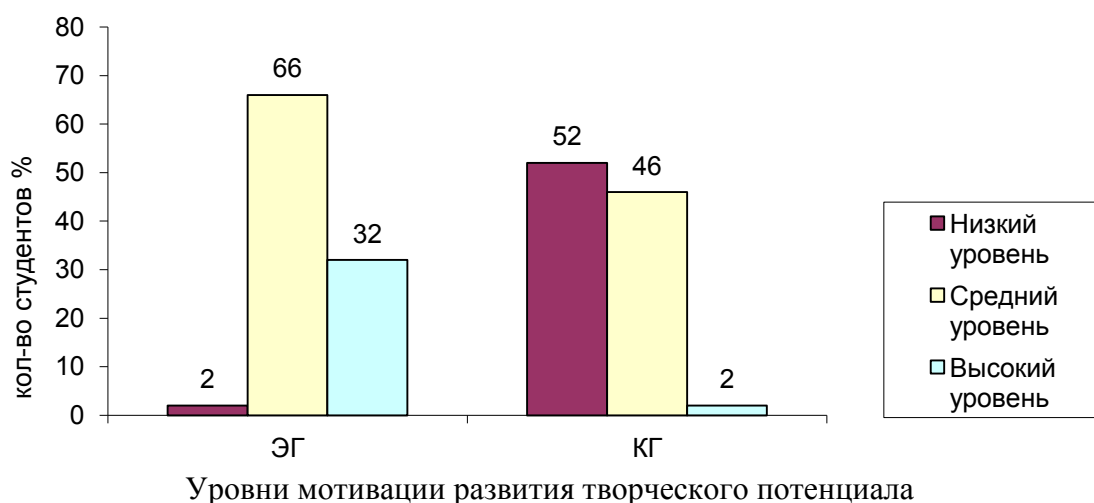


Рисунок 19 – Результаты изучения мотивации к развитию творческого потенциала студентов (Э) и (К) групп на третьей стадии формирующего эксперимента

Данные диаграммы констатируют, что в (Э) группе осталось всего 2%

студентов с низким уровнем мотивации к творчеству, тогда как в (К) группе таких студентов достаточно много – 52%. Также в (Э) группе значительно увеличилось число студентов с высоким уровнем мотивации к развитию творческого потенциала – с 18% в конце прохождения второй стадии развития творческого потенциала (итоги промежуточной диагностики) до 32%. По (К) группе данный показатель остался неизменным – 2%.

Делаем вывод о том, что к концу эксперимента (Э) группа значительно опережает (К) группу по количеству студентов, постоянно проявляющих любознательность, нацеленных на педагогическое творчество и творческую самореализацию, высказывающих и отстаивающих собственное мнение по педагогическим проблемам.

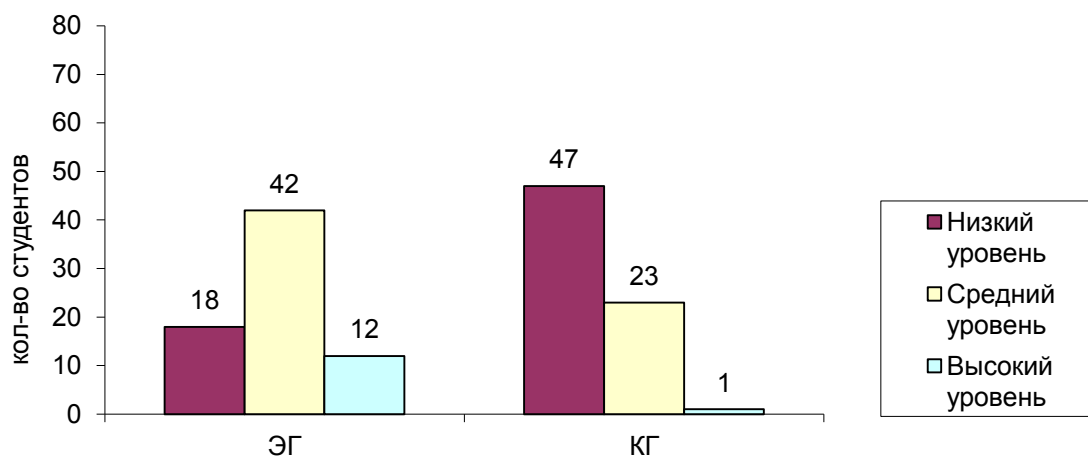
Итоговые результаты исследования состояния развитости когнитивного компонента творческого потенциала студентов показывают, что по уровню интеллекта (по всем трём критериям: «образованность», «культура мышления», «скорость мыслительных процессов») по прежнему принципиальной разницы между группами (Э) и (К) нет. Однако, относительно сформированности у студентов знаний о творчестве, творческой самореализации педагога, чётко прослеживается опережение (Э) группы, что представлено в таблице 8.

В (Э) группе существенно возрос процент выпускников, имеющих высокий уровень сформированности знаний о творчестве и творческой самореализации педагога – от 0% на этапе констатации до 32% в конце эксперимента, тогда как в (К) группе этот показатель не изменился и составил 0%. Изменилась картина и по студентам, у которых отсутствовали знания о природе творчества и творческой педагогической деятельности: в (Э) группе произошло снижение количества таких студентов до 2%, а по (К) группе таких студентов осталось по-прежнему много – 76%. Выявленные данные убеждают в том, что когнитивный компонент творческого потенциала развит значительно лучше у студентов (Э) группы.

Результаты изучения развития когнитивного компонента творческого потенциала (Э) и (К) в конце формирующего этапа эксперимента

Показатели интеллекта	Количество студентов Э группы (%)			Количество студентов К группы (%)		
	Показатели уровней					
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Образованность	13	66	21	13	67	20
Культура мышления	38	54	8	39	54	7
Скорость мыслительных операций	13	72	15	13	72	15
Показатели сформированности знаний о творчестве, творческой самореализации педагога	Количество студентов Э группы (%)			Количество студентов К группы (%)		
Низкий уровень	2			76		
Средний уровень	66			24		
Высокий уровень	32			0		

Итоговые обобщённые результаты диагностики развития операционного компонента творческого потенциала студентов (Э) и (К) групп даны в диаграмме на рисунке 20.



Уровень развития операционного компонента творческого потенциала

Рисунок 20 – Итоговые результаты диагностики развития операционного компонента творческого потенциала у студентов (Э) и (К) на третьей стадии формирующего эксперимента

Результаты, отражённые в диаграмме, показывают, что в конце эксперимента творческие способности студентов (Э) группы развиты значительно лучше, чем у студентов в (К) группе. Так, например, в (Э) группе сократилось число студентов (с 26 человек после прохождения двух первых стадий развития творческого потенциала до 18 человек на конец эксперимента), которые повторяют собственные ошибки, не могут самостоятельно находить выход из трудных ситуаций, действующих по шаблону. По (К) группе таких студентов по-прежнему много – 47 человек.

Студентов со средним уровнем развития операционного компонента творческого потенциала также больше в (Э) группе: 42 человека, а в (К) таких студентов всего 23. Эти студенты любознательны, наблюдательны, могут взглянуть по-новому на проблему, предложить своё решение.

Ещё более существенная разница прослеживается в количестве студентов из (Э) и (К) групп, для которых свойственен постоянный поиск новых идей, индивидуальность мышления, умение использовать нетрадиционные способы решения, открытость новому опыту, стремление к генерированию новых идей и обнаруживших высокий уровень развития креативности и творческих способностей. По (К) группе данный показатель на конец эксперимента не изменился по сравнению с этапом констатации – 1 человек. По (Э) группе таких студентов на этапе констатации не было вовсе, а к концу эксперимента их стало 12 человек.

Таким образом, констатируем, что у большей части студентов (Э) группы (75%) операционный компонент творческого потенциала развит на среднем и высоком уровне. Аналогичный показатель по (Э) группе остался неизменным по сравнению с предшествующими стадиями развития творческого потенциала - 33%.

Итоговые результаты исследования развития эмоционально-волевого компонента творческого потенциала студентов, полученные после прохождения участниками эксперимента третьей последней стадии развития творческого потенциала, представлены в таблице 9.

Диагностические данные по развитию у студентов (Э) и (К) эмоционально-волевого компонента творческого потенциала на третьей стадии формирующего этапа эксперимента

Этапы проведения эксперимента	(% ) студентов Э группы			(% ) студентов К группы				
	Показатели уровней развития силы воли							
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий		
Констатирующий этап	70	22	8	70	22	8		
Формирующий этап (промежуточная диагностика: 1, 2 стадия)	65	25	12	64	24	12		
Формирующий этап (итоговая диагностика: 3 стадия развития)	12	64	24	42	42	16		
Показатели развития эмоциональной устойчивости (стрессоустойчивость)								
Активность по типу:	А	А1	АБ	Б(Б1)	А	А1	АБ	Б(Б1)
Констатирующий этап	13	38	38	11	14	38	38	10
Формирующий этап (промежуточная диагностика)	13	37	39	11	14	36	40	10
Формирующий этап (итоговая диагностика)	9	41	41	9	13	37	40	10

Результаты таблицы показывают, что в обеих группах произошли изменения в сторону увеличения числа студентов со средним и высоким уровнем развития силы воли при одновременном снижении числа студентов с низким уровнем силы воли. Однако в (Э) группе динамика данных изменений выражена ярче: в (Э) низкий уровень сократилось число студентов до 12%, по (К) группе аналогичный показатель равен 42%; в (Э) с высоким уровнем прибавилось до 24%, а в (К) с высоким уровнем 16%.

Результаты диагностики стрессоустойчивости показывают, что в (К) группе картина практически не изменилась по сравнению с результатами промежуточной диагностики. В (Э) группе произошли следующие изменения: на 4% увеличилось количество студентов, постоянно проявляющих стремление к успеху, лидерству, желание улучшить результаты своей работы. Они активны, напористы, деловиты, умеют



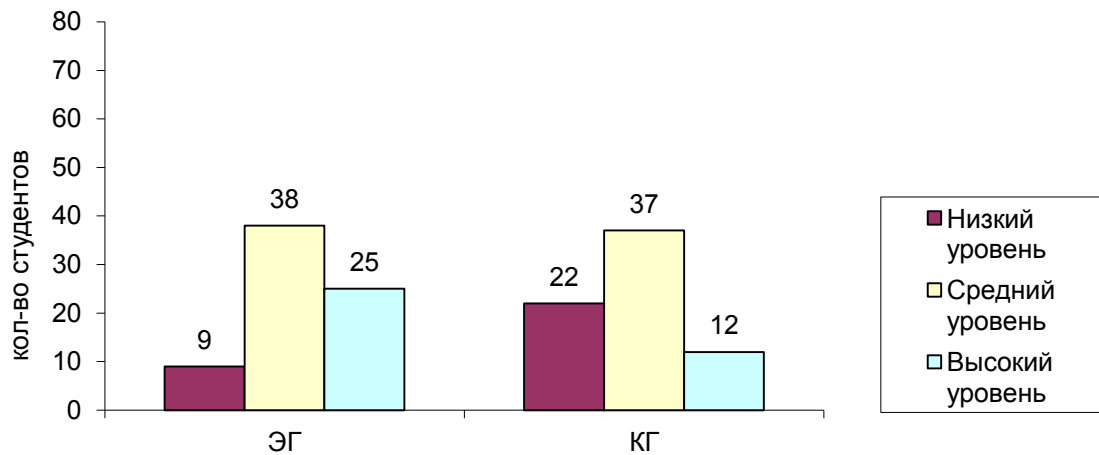
выбрать «главное» направление собственной деятельности, стремятся к соревновательности, но без агрессивности и амбициозности. При этом такие студенты чувствительны к критике и похвале, а при возникновении стрессовых факторов они чувствуют тревогу, но преодолевают её волевыми усилиями (активность по типу А1). На 2% увеличилось количество студентов, для которых характерна эмоциональная стабильность и устойчивость к действию стрессогенных факторов. Они целенаправленно активны, деловиты, могут взять на себя роль лидера, умеют сбалансировать напряжённую работу со сменой занятий и отдыхом (активность по типу АБ). Кроме того, на 4% уменьшилось количество студентов, плохо переключающихся с одной деятельности на другую, не умеющих расслабиться и отвлечься от работы (активность по типу А). Также на 4% уменьшилось количество студентов (Э) с активностью Б(Б1), для которых свойственна рациональность, прагматичность в делах при одновременной эмоциональной «скупости», сдержанности в общении.

Итак, убеждаемся, что эмоционально-волевой компонент творческого потенциала развит лучше в (Э) группе. Этому способствовало расширение психолого-педагогического инструментария модели, эффективно развивающего именно эмоционально-волевой компонент творческого потенциала студентов.

Перейдём к анализу обобщённых результатов итоговой диагностики рефлексивного компонента творческого потенциала студентов (Э) и (К) групп. Они представлены в диаграмме на рисунке 21.

Результаты (Э) группы опережают (К) группу по численности студентов, анализирующих свои действия, способных к критическому мышлению, учитывающих собственные ошибки и имеющих средний и высокий уровни развития рефлексии (63 человека в (Э), а в (К) - 49). Из числа этих студентов 25 человек в (Э) и 12 в (К) испытывают постоянную потребность в познании, стремятся к творчеству, хотят наиболее полно самореализоваться в своей будущей профессии и раскрыть свой личностный

потенциал.



Уровень развития рефлексивного компонента творческого потенциала

Рисунок 21 – Итоговые результаты диагностики развития рефлексивного компонента творческого потенциала у студентов (Э) и (К) на третьей стадии формирующего эксперимента

Нельзя не отметить, что в (Э) группе к концу эксперимента значительно снизилось число студентов, редко прибегающих к самоанализу, самооценке, действующих импульсивно, не обдумывая свои решения, не опирающихся на прошлый опыт. Их осталось 9 человек, тогда как в (К) группе таких студентов – 22 человека.

Таким образом, приходим к выводу, что рефлексивный компонент творческого потенциала лучше развит именно в (Э) группе.

Для проверки уровня развитости творческого потенциала в (Э) и (К) группах в целом мы также, как и при проведении промежуточной диагностики, обобщили персональные результаты студентов из индивидуальных диагностических листов «Мой творческий потенциал» (Приложение В.) в таблицу «Заключительные данные диагностики уровня развития творческого потенциала у студентов (Э) и (К) группы на формирующем этапе» (Приложение И.).

Используя формулу, вычислим уровень развития творческого потенциала в (Э) и (К) группе студентов в конце эксперимента [87]:

$$x = \frac{\sum p_i}{V_{\text{Э}}(V_{\text{К}})}, \quad \text{где:}$$

$X$  – показатель количественной оценки уровня развития творческого потенциала;

$p$  – баллы диагностики студентов;

$i$  – порядковый номер диагностики (Приложение И.);

$V_{\text{Э}}$  – численность студентов экспериментальной группы;

$V_{\text{К}}$  – численность студентов контрольной группы.

Вычислим количество баллов, набранных (Э) группой студентов –  $X_{\text{Э}}$ :

$$X_{\text{Э}} = \frac{(0+333+1270+1710)}{72} = \frac{3313}{72} = 46,01 \text{ баллов}$$

Итак, количество баллов, характеризующих уровень развития творческого потенциала по (Э) группе, поменялось: на старте эксперимента студенты набрали 15,74 баллов, что соответствовало стартовому первому уровню. Далее в процессе формирующего этапа испытуемые прошли две стадии развития творческого потенциала, предусмотренные моделью, и набрали 37,24 балла, что означало переход (Э) группы на второй **прогрессивный уровень** развития творческого потенциала. В конце эксперимента цифровой показатель увеличился и стал равен 46,01 баллов, что свидетельствует о том, что (Э) группа перешла на нижнюю границу третьего **оптимального уровня** развития творческого потенциала. Таким образом можно утверждать, что у большинства студентов (Э) группы сформирована мотивация к творчеству, творческой самореализации, хорошо развиты когнитивный, эмоционально-волевой и рефлексивный компоненты творческого потенциала.

Перейдем к вычислению уровня развития творческого потенциала в (К) группе - $X_{\text{К}}$ :

$$X_{\text{К}} = \frac{(0+541+668+423)}{71} = \frac{1632}{71} = 22,99 \text{ балла}$$

Полученный результат не вышел за пределы первого **стартового уровня**. Отметим, что произошло незначительное увеличение по сравнению с этапом констатации (от 15,73 на этапе констатации до 22,99 на конец эксперимента). Однако, необходимо указать, что несмотря на то, что в целом (К) группа осталась в верхних пределах первого стартового уровня, в числе (К) группы были отдельные студенты, которые набрали баллы, соответствующие второму прогрессивному уровню развития творческого потенциала (2 человека) и третьему оптимальному уровню развития творческого потенциала (1 человек).

Итак, подводя итог, можно сделать следующие выводы:

Итоговые результаты развития компонентов творческого потенциала по (Э) группе значительно превышают по количественным и качественным показателям (К) группу, что подтверждает эффективность апробированной авторской модели развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей вуза.

Достижением прохождения выпускниками вуза третьей стадии на формирующем этапе эксперимента явилась развитость у значительной части студентов (Э) принципиально нового более высокого уровня всех компонентов творческого потенциала, тогда как (К) группа осталась в пределах «стартового» уровня.

В отличие от (К) группы студенты (Э) чётко представляют в теории и на практике процесс развития творческого потенциала, владеют современными методиками самодиагностики, техниками развития креативности, эмоционально-волевых качеств, рефлексивности, ориентируются в вопросах творческого саморазвития и самореализации педагога. Они разработали и реализовывали на практике индивидуальные программы развития творческого потенциала.

В довершении всего, весомым итогом стадии модели - изменение в себе – явилось осознание выпускниками вуза процесса развития творческого потенциала и включения в творческую самореализацию как неотъемлемой составляющей компетентности педагога, необходимого фактора успешности и продуктивности его педагогической деятельности. Полученный итоговый результат вселил надежду на то, что подавляющая доля выпускников (Э) группы намерены после окончания учебного заведения творчески самореализовываться в профессии педагога и наращивать свой потенциал творчества.

## Выводы по второй главе

Проведённое испытание модели развития творческого потенциала студентов в практике работы вуза позволило сделать следующие выводы:

Проведение констатирующего эксперимента позволило определить исходный уровень развития творческого потенциала у студентов (К) и (Э) групп. На первых порах творческий потенциал первокурсников обеих групп был тождественным и распознавался как первый стартовый уровень, что знаменовало недостаточность развития творческого потенциала студентов. Это проявлялось в отсутствии мотивации к творчеству, неразвитости творческих способностей, использовании в деятельности только шаблонных способов, снижении качества работы при возникновении стрессогенных факторов, отсутствия инициативности, самобытности, стремления к новому. Данные результаты показали целесообразность внедрения сконструированной автором модели развития творческого потенциала у студентов педагогических специальностей вуза.

Воплощение в жизнь формирующего этапа привело к позитивной динамике в студентах (Э) группы: мотивации творчества; когнитивной базы, касающейся творчества, самореализации педагога; креативных проявлений; эмоционально-волевой стабилизации, росту стрессоустойчивости; укрепление навыков рефлексии. Кружок «Педагогика + творчество = успех» стимулировал студентов к выработке и воспроизведению персональных программ развития творческого потенциала, устремлённости к творческому саморазвитию и самореализации.

Комплексный анализ полученных эффектов апробации модели развития творческого потенциала студентов вуза удостоверяет её эффективность, что явствует из всех представленных статистических данных, из сравнительной оценки достижений студентов в (Э) и (К) группах, существенного опережения всех измеряемых характеристик у выпускников

(Э) группы.

## Заключение

Проанализированная в теории и проверенная в ходе опытно-экспериментальной работы проблема развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей вуза позволила подвести итоги и сформулировать выводы, соотносящиеся с исходной гипотезой.

Современные условия нашего общества ориентируют высшее образование на подготовку компетентного творческого педагога, имеющего богатый творческий потенциал, способного эффективно решать сложные проблемы, быстро перестраиваться в изменяющемся мире, придумывать собственные новации, демонстрировать креативность, инициативу.

Сопоставление научных взглядов по проблеме развития творческого потенциала, востребованного в работе педагогов, сделало возможным чётко определиться в трактовке **творческого потенциала как необходимой структуры личности компетентного педагога, отражающей степень возможности самореализации творческих способностей и компетенций в педагогической деятельности, ориентированной на получение продуктивного гуманистического результата.**

Сущность процесса развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей вуза состоит в единстве внешней и внутренней его составляющих: внешняя составляющая рассматривается как реальное воплощение вариативности образования, моделей, способов и технологий организации профессиональной подготовки, нацеленных на творческую самореализацию, а внутренняя составляющая процесса развития творческого потенциала отражает его рефлексивную основу.

Изучение процесса развития творческого потенциала студентов позволило обнаружить ряд неотъемлемо важных аспектов – это и кардинальное изменение характера отношений преподавателей и студентов, переключение на полилог, сотворчество и сотрудничество. Активизация многофункциональности в режиме работы преподавателей вузов – наставник,



консультант, психолог, тьютор, готовый оказать помощь и поддержку развивающейся творческой личности студента.

Проработка психолого-педагогических научных изысканий обеспечила возможность конкретизации процесса **развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей вуза** как части профессионального вузовского обучения перспективных компетентных педагогов, стимулирующего в них мотивацию к творчеству (осознание ценности творчества, стремление к творческой педагогической деятельности, успеху в ней, желание самовыражения); закрепляющего знания природы и механизмов творчества; синтезирующего компетенции, креативность, опыт творческой деятельности; развивающего стрессоустойчивость, эмоциональную удовлетворённость; интенсифицирующего рефлекссию студентов относительно развитости своего творческого потенциала и достижений в своей профессии педагога.

Выпускник высшей школы, имеющий оптимальный высокий уровень творческого потенциала, нацелен на креативные решения профессиональных проблем, готов к генерированию педагогических новаций, стремиться к творческой педагогической самореализации.

Развитие творческого потенциала студентов является важной и органичной частью профессиональной подготовки будущего современного педагога в высшей школе. Мы полагаем, что ценность и результативность развитого творческого потенциала проявляется в том случае, когда деятельность молодого педагога становится творческой самореализацией.

Анализ проблемы с практической стороны показал, что лишь отдельные студенты видят в творчестве основу своего профессионализма, конкурентоспособности на современном рынке труда. Это ещё раз подтвердило необходимость развития творческого потенциала и определённого выстраивания образовательного процесса вуза с нацеленностью на творчество, что кажется возможным с помощью предложенной модели.

**Модель развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей вуза** представляет собой теоретически обоснованную конструкцию (единство целевого, содержательного, организационно-деятельностного и результативно-оценочного блоков), дающую возможность поэтапной организации данного процесса путём интеграции аудиторной, внеаудиторной и внеучебной деятельности, позволяющей студентам не только нарастить базу теоретических знаний о педагогическом творчестве, развить творческие способности, эмоционально-волевые качества, но и реально включиться в разнообразные виды творчества в педагогической практике.

Диагностический инструментарий, позволяющий выявлять динамику развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей вуза, включает в себя уровни (первый низкий «стартовый», второй средний «прогрессивный», третий высокий «оптимальный»), фиксацию изменений по критериям (мотивационный, когнитивный, операционный, эмоционально-волевой, рефлексивный) и показателям: понимание ценности творчества, интерес к различным видам творческой деятельности, мотивы достижения успеха, самовыражения, личной значимости творческого потенциала; сформированность теоретических и методических знаний о сущности творчества, творческой деятельности, творческой самореализации; наличие творческих способностей, умений, личностных качеств, опыта творческой деятельности; стабильность творческой активности при возникновении затруднений; контроль/самоконтроль успешности развития творческого потенциала.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный аграрный университет». Кроме того, в эксперименте были задействованы следующие образовательные учреждения: институт непрерывного образования ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный аграрный университет»; Институт иностранных языков ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический

университет»; ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»; ГБПОУ «Михайловский профессионально-педагогический колледж имени В. В. Арнаутова»; ГБПОУ «Волгоградский технический колледж».

Эксперимент строился из двух последующих этапов: этапа констатации и формирующего этапа.

С целью установления эффективности предложенной модели развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей вуза были разработаны и отобраны разнообразные методики изучения и оценки компонентов творческого потенциала, содержащие количественное и качественное измерение исследуемых характеристик самих студентов и продуктов их деятельности.

Полученные результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили эффективность модели развития творческого потенциала студентов, основные позиции гипотезы оказались правильными. Это приводит к выводу об оправданности и полезности использования в вузах модели развития творческого потенциала при обучении будущих педагогов.

Вопросы, рассмотренные в диссертационном исследовании, не могут претендовать на исчерпывающее изучение такого сложного и многогранного явления как процесс развития творческого потенциала студента вуза. Отдельные аспекты проблемы требуют своего дальнейшего анализа. Так, например, продолжения исследовательской работы требуют следующие направления:

- исследование корреляционной взаимосвязи между компонентами творческого потенциала студентов педагогических специальностей;
- конструирование креативной образовательной среды;
- исследование влияния уровня развитости творческого потенциала на результативность и успешность педагогической деятельности.

### Библиография:

1. Алексеева, Е. А. Творческий потенциал личности / Е. А. Алексеева. – Н. Новгород : ВГАВТ, 1998. – 20 с.
2. Альтшуллер, Г. С., Вертник, И. М. Как стать гением: жизненная стратегия творческой личности / Г. С. Альтшуллер, И. М. Вертник. – Минск : Беларусь, 1994. – 479 с.
3. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 2000. – Т.1. – 232 с., Т.2. – 288 с.
4. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс: в 2 кн. / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1996. – К. 1. – 566 с.
5. Анциферова, Л. И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала /Л. И. Анциферова; под ред. В. А. Бодрова. – М. : Ин-т психол. АН СССР, 1991. – 365 с.
6. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы: учебно-методическое пособие / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
7. Ассаджолли, Р. Психосинтез: теория и практика /Р. Ассаджолли. – М. : Refl book, 1994. – 314 с.
8. Бабанский, Ю. К. Педагогическая наука и развитие творчества учителей / Ю. К. Бабанский // Избр. педагогические труды. – М. : Педагогика, 1989. – С. 367 – 379.
9. Бадмаева, Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : Монография / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ : ВСГТУ, 2004. – 280 с.
10. Балабан, М. А. Школа-парк. Как построить школу без классов и уроков / М. А. Балабан. – М. : Первое сентября, 2001. – 204 с.

11. Балл, Г. А. Нормы деятельности и творческая активность личности // Вопросы психологии. 1990. – № 6. – С. 25 – 37.
12. Басин, Е. Я. Двуликий Янус: О природе творческой личности / Е. Я. Басин. – М. : Магистр, 1996. – 171 с.
13. Батишев, Г. С. Диалектический характер творческого отношения человека к миру : автореф. дисс. ...докт. философ. наук : 09.00.01 / Батищев Генрих Степанович. – М., 1989. – 37 с.
14. Башмаков, М. И. Теория и практика продуктивного обучения / М. И. Башмаков. – М. : «Народное образование», 2000. – 248 с.
15. Бегидова, С. Н., Хазова, С. А. Основы формирования опыта профессионально-творческого мышления педагога : учебное пособие для студентов вузов физической культуры / С. Н. Бегидова, С. А. Хазова; под общ. ред. М. Я. Виленского. – Майкоп , 2007. – 271 с.
16. Бейтсон, Г. Экология разума / Г. Бейтсон. – М. : Смысл, 2000. – 476 с.
17. Бем, И., Шнейдер, Й. Продуктивное обучение : слагаемые системы / И. Бем, Й. Шнейдер // Школьные технологии, № 4, 1999. С. 59 – 71.
18. Бердяев, Н. А. Философия свободы. Смысл творчества / Н. А. Бердяев. – М. : Правда., 1989. – 608 с.
19. Бермус, А. Г. Профессионально-педагогическая компетентность в системе управления качеством образования / А. Г. Бермус // Научная мысль Кавказа. – 2003. – №2. – С. 141 – 145.
20. Бернс, Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.
21. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.
22. Библер, В. С. Мышление как творчество. Введение в логику мыслительного диалога / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1975. – 399 с.
23. Бине, А. Измерение умственных способностей / А. Бине. – СПб : Союз, 1998. – 432 с.

24. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей: учебное пособие для студ. высш. уч. Заведений / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2012. – 320 с.
25. Богоявленская, Д. Б. Пути к творчеству / Д. Б. Богоявленская. – М. : Просвещение, 1981. – 96 с.
26. Болотов, В. А. Педагогическое образование в России в условиях социальных перемен / В. А. Болотов. – Волгоград : Перемена, 2001. – 290 с.
27. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11 – 17.
28. Бондаревская, Е. В., Кульневич, С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-н/Д : Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
29. Боно, Э. Рождение новой идеи. О нешаблонном мышлении / Э. Боно. – М. : Прогресс, 1976. – 143 с.
30. Браже, Т. Г. Развитие творческого потенциала и изучение профессионального мастерства учителя литературы: методические рекомендации / Т. Г. Браже. – Л. : НИИ ООВ, 1986. – 36 с.
31. Брушлинский, А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – М. : Знание, 1983. – 96 с.
32. Брякова, И. Е. Методическая система формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Брякова Ирина Евгеньевна. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. – 463 с.
33. Вахштайн, В. С. Социология повседневности и теория фреймов / В. С. Вахштайн. – Санкт-Петербург : Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2011. – 334 с.

34. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Методическое пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
35. Веретенникова, Л. К. Подготовка будущих учителей к формированию творческого потенциала школьников : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Веретенникова Людмила Кузьминична. – Казань, 1997. – 340 с.
36. Вишнякова, Н. Ф. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения / Н. Ф. Вишнякова. – Минск : Высшая школа, 1995. – 240 с.
37. Волков, И. П. Учим творчеству / И. П. Волков. – М. : Педагогика, 1982. – 84 с.
38. Воробьева, Е. В. Проектирование модели творческой деятельности в процессе подготовки специалистов высших учебных заведений физической культуры и спорта : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / Воробьева Елена Владимировна. – М., 2008. – 51 с.
39. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк., 2-е изд. / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1967. – 67 с.
40. Вяткин, Л. Г. Психолого-педагогические основы развития творческого потенциала обучаемых / Л. Г. Вяткин // Развивающее обучение : Проблемы и решения. – Саратов : ЛИГА, 1994. – 195 с.
41. Гальтон, Ф. Наследственность таланта. Законы и последствия / Ф. Гальтон. – М. : Мысль, 1996. – 270 с.
42. Гарднер, Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М. : «Вильямс», 2007. – 512 с.
43. Гегель, Г. В. Лекции по эстетике / Г. В. Гегель. – М. : Наука, 2007. – Т. 1. – 624 с.
44. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.

45. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Учебное пособие для вузов / С. И. Гессен. – М. : «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
46. Гладилина, И. П. Педагогическая технология развития творческой одарённости молодёжи в высшей школе : автореф. дисс. ...докт. пед. наук : 13.00.08 / Гладилина Ирина Петровна. – М., 2009. – 45 с.
47. Годник, С. М. Становление профессиональной компетентности учителя : Учебное пособие / С. М. Годник, Г. А. Козберг. – Воронеж : Воронежский государственный университет, 2004. – 346 с.
48. Голубева, Э. А. Способности и индивидуальность / Э. А. Голубева. – М. : Смысл, 1993. – 304 с.
49. Горбачёва, Д. А. Развитие творческого потенциала студентов вузов культуры и искусств – будущих специалистов социально-культурной деятельности : аксиологический подход : автореф. дисс. ...докт. пед. наук : 13.00.05 ; 13.00.08 / Горбачёва Диана Александровна. – М., 2009. – 44 с.
50. Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман // Пер. с англ. А. Д. Ковалёва. – М. : Канон-Пресс-Ц, Кучково поле, 2000. – 304 с.
51. Гребенюк, О. С., Гребенюк, Т. Б. Основы педагогики индивидуальности : учебное пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – Калининград : Изд-во КГУ, 2000. – 572 с.
52. Грецов, А. Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов / А. Г. Грецов. – СПб. : Питер, 2008. – 208 с.
53. Грузенберг, С. О. Гений и творчество: Основы теории и психологии творчества / С. О. Грузенберг. – М. : Ленанд, 2016. – 262 с.
54. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Академия, 2006. – 225 с.
55. Даринская, Л. А. Творческий потенциал учащихся : методология, теория, практика : Монография. – СПб. : Питер, 2015. – 293 с.



56. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование : монография / А. Н. Дахин. – Новосибирск : Изд-во НИПКиПРО, 2005. – 230 с.
57. Декарт, Р. Избранные произведения / Р. Декарт. – М. : Политиздат, 1950. – 712 с.
58. Деркач, А. А. Акмеологический словарь / А. А. Деркач. – М. : РАГС, 2004. – 161 с.
59. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – 378 с.
60. Дружинин, В. Н. Когнитивные способности : структура, диагностика, развитие / В. Н. Дружинин. – М. : ПЕРСЭ; СПб. : МАТОН-М, 2001. – 224 с.
61. Елеференко, И. О. Онтогенез системы подготовки специалистов творческих профессий в контексте социокультурных и педагогических трансформаций XX века : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / Елеференко Игорь Олегович. – М., 2011. – 42 с.
62. Елисеев, О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. – СПб. : Питер, 2010. – 512 с.
63. Ермолаева-Томина, Л. Б. Психология художественного творчества : Учебное пособие для вузов. – 2-е изд. – М. : Академический проект : Культура, 2005. – 304 с.
64. Железовская, Г. И., Елисеева, А. В. Педагогика развития творческой личности / Г. И. Железовская, А. В. Елисеева. – Саратов : «Лицей», 1997. – 140 с.
65. Журавлев, В. И. Педагогика в системе наук о человеке / В. И. Журавлев. – М. : Знание, 1990. – 175 с.
66. Загвязинский, В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Знание, 2013. – 364 с.
67. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования : учебное пособие / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во УрГПУ, 2000. – 180 с.

68. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2002. – 384 с.
69. Зиновкина, М. М. Креативное образование XXI века (теория и практика) : монография. – М. : МГИУ, 2007. – 306 с.
70. Иванченко, В. Н. Развитие творческого потенциала педагога дополнительного образования в системе повышения квалификации : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Иванченко Валентина Николаевна. – Ростов-на-Дону : ЮФУ, 2010. – 25 с.
71. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. – М. : Академия, 2004. – 208 с.
72. Каган, М. С., Эткинд, А. М. Индивидуальность как объективная реальность / М. С. Каган, А. М. Эткинд // Вопросы психологии. – № 4. – 2000. – С. 5 – 15.
73. Кан-Калик, В. А., Никандров, Н. Д. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
74. Кант, Э. Критика чистого разума / Э. Кант. – М. : Мысль, 1959. – 591 с.
75. Каракулин, С. А. Формирование творческого потенциала будущих учителей (на материале средних специальных учебных заведений : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Каракулин Сергей Анатольевич. – Волгоград, 2006. – 23 с.
76. Касаткина, Н. Э. Формирование профессиональной компетентности специалистов по социальной работе в вузе / Н. Э. Касаткина. – Томск : Издательство Том. гос. пед. университета, 2008. – 93 с.
77. Кедров, Б. М. Микроанатомия великого открытия / Б. М. Кедров. – М. : Наука, 1970. – 248 с.
78. Кинчер, Дж. Книга о тебе : 40 тестов-самоисследований / Дж. Кинчер. – СПб. : Питер : Питер-пресс, 1997. – 220 с.

79. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 222 с.
80. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Вента-Граф, 2004. – 232 с.
81. Колесникова, Е. В. Творчество как предмет исследования в русской психологической науке / Е. В. Колесникова // Вопросы искусствознания. 1997. – № 2. – С. 42 – 49.
82. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование : учебное пособие для высших учебных заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. И. А. Колесниковой. – М : «Академия», 2005. – 288 с.
83. Колошина, И. П. Структура и механизм творческой деятельности : Нормативный подход / И. П. Колошина. – М. : МГУ, 1983. – 168 с.
84. Коменский, Я. А. Учитель учителей («Материнская школа», «Великая дидактика» и др. произв. с сокращ.) / Я. А. Коменский. – М. : Карапуз, 2009. – 288 с.
85. Кон, И. С. В поисках себя / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
86. Концепция духовно-нравственного воспитания личности гражданина России в сфере общего образования : проект / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М. : Просвещение, 2009. – 23 с.
87. Коробов, В. Е. Математическая обработка и оформление результатов измерений / В. Е. Коробов. – Волгоград : Перемена, 1992. – 120 с.
88. Котова, И. Б., Шиянов, Е. Н., Развитие личности в обучении / И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов. – М. : Академия, 1999. – 288с.

89. Кравчук, П. Ф. Творческий потенциал как интегральное качество личности / П. Ф. Кравчук // Становление человека в творчестве : тематический сборник. – М. : Просвещение, 1994. – С. 166 – 168.

90. Краевский, В. В. Основные характеристики и логика педагогического исследования / В. В. Краевский. – Волгоград : Перемена, 1994. – 324 с.

91. Краткий педагогический словарь пропагандиста // Под ред. М. И. Кондакова, А. С. Вишнякова. – М. : Политиздат, 1984. – 319 с.

92. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.

93. Крылова, Н. Б. Подводные камни продуктивного образования / Н. Б. Крылова // Школьные технологии. – №4. – 1999. – С. 109 – 118.

94. Кузьмина, Н. В. Творческий потенциал специалиста. Акмеологические проблемы развития / Н. В. Кузьмина // Гуманизация образования. – 1995. – № 1. – С. 41 – 53.

95. Кульневич, С. В. Педагогика личности / С. В. Кульневич. – Воронеж : ВГПУ, 1997. – 184 с.

96. Кулюткин, Ю. Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ / Ю. Н. Кулюткин. – СПб. : СПбГУПМ, 2013. – 84 с.

97. Кулюткин, Ю. Н., Сухобская, Г. С. Развитие творческого мышления школьников / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М. : Знание, 1978. – 167 с.

98. Лейтес, Н. С. Возрастная одарённость и индивидуальные различия / Н. С. Лейтес. – М. – Воронеж : НПО «Модэкс», 1997. – 448 с.

99. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

100. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы, эмоции / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1978. – 248 с.
101. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 68 с.
102. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы в психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1999. – 350 с.
103. Лук, А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. М. : Наука, 2012. – 125 с.
104. Любарт, Т. Психология креативности / Т. Любарт. – М. : Когито-Центр, 2009. – 137 с.
105. Макаров, А. С. Технология развития креативности студентов педагогического вуза при изучении химических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. / Макаров Алексей Сергеевич. – Самара, 2008. – 236 с.
106. Мантуров, О. С. Фреймирование и рефрейминг как стратегии конструирования реальности / О. С. Мантуров // Социемы. – № 21. – Екатеринбург, 2015. – С. 52-65
107. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : «Знание», 1996. – 309 с.
108. Мартишина, Н. В. Ценностные характеристики творческого потенциала педагога / Н. В. Мартишина // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. – 2012. – № 36. – С. 5 – 14.
109. Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу. – М. : Рефл.-бук. – К. : Ваклер, 1997, К. : PSYLIB, 2003. – 138 с.
110. Матюшкин, А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29 – 34.
111. Мерлин, В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 253 с.
112. Мид, Дж. Интернализированные другие и самость // Американская социологическая мысль : Под ред. В. И. Добренькова. – М., 1996. – 560 с.

113. Моляко, В. О., Музика, О. Л. Здібності, творчість, обдарованість : теорія, методика, результати досліджень : монографія / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.

114. Моляко, В. А. Проблема психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Одаренные дети : проблемы, перспективы, развитие : материалы Всероссийской научно-практической конференции, 20-21 мая 2013 г., Санкт-Петербург, 2013. С. 54-61.

115. Морозов, А. В., Чернилевский, Д. В. Креативная педагогика и психология : учебное пособие / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – М. : Академический Проект, 2004. – 560 с.

116. Мудрик, А. В. Учитель : мастерство и вдохновение / А. В. Мудрик. – М. : Просвещение, 1986. – 160 с.

117. Мясищев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М. : Институт практической психологии, 1995. – 356 с.

118. Национальная доктрина образования в РФ до 2025 г. // Вестник образования России. – М. : «ПРО-ПРЕСС», 2000. – № 1 (январь). – С. 4 – 14.

119. Немов, Р. С. Психология. В 3 кн.: Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика / Р. С. Немов. – М. : Просвещение, 1995. – 512 с.

120. Никифоров, Г. С., Дмитриева, М. А., Снетков, В. М. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Г. С. Никифоров, М. А. Дмитриева, В. М. Снетков. – СПб. : Речь, 2003. – 448 с.

121. Ницше, Ф. Сочинения в двух томах / Ф. Ницше. – М. : Мысль, 1996. – 829 с.

122. Новиков, А. М. Основания педагогики : пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики / А. М. Новиков. – М. : Из-во ЭГВЕС, 2010. – 208 с.

123. Новикова, Л. И. Путь к творчеству : в помощь начинающему исследователю в области воспитания / Л. И. Новикова, А. Т. Куракин. – М. : Просвещение, 1966. – 186 с.
124. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Оникс, 2007. – 1200 с.
125. Панфилова, А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова; под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2006. – 368 с.
126. Парина, Г. К. Продуктивно-обобщающий подход к совершенствованию педагогического образования / Г. К. Парина. – Саратов : Изд-во Саратовского университета, 2003. – 170 с.
127. Педагогика : большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
128. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.; под ред. С. А. Смирнова. – М. : «Академия», 2004. – 512 с.
129. Педагогика профессионального образования / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2004. – 368 с.
130. Петров, К. В. Акмеологическая концепция развития творческого потенциала учащихся : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : 19.00.13 / Петров Константин Владимирович. – М., 2008. – 65 с.
131. Петровский, В. А. Личность в психологии : парадигма субъективности / В. А. Петровский. – Ростов Н/Д. : Феникс, 1996. – 509 с.
132. Пидкасистый, П. И., Чудновский, В. Э. Психолого-педагогические основы развития одаренности учащихся : программа / П. И. Пидкасистый, В. Э. Чудновский. – М. : Пед. об-во России, 1999. – 32 с.
133. Пичугин, С. С. Интегративный подход к построению образовательного процесса как условие развития творческих способностей

младших школьников : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Пичугин Сергей Сергеевич. – Уфа, 2003. – 201 с.

134. Платон. Избранные диалоги / Платон. – М. : Эксмо, 2013. – 768 с.

135. Платонов, К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – 312 с.

136. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов; отв. ред. А. Д. Глоточкин. – М. : Наука, 1986. – 254 с.

137. Подласый, И. П. Педагогика / И. П. Подласый. – М. : Просвещение, 1996. – 631 с.

138. Пономарев, Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарёв. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.

139. Попков, В. А., Коржуев, А. В. Теория и практика высшего профессионального образования : учебное пособие / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М. : Академический проспект, 2004. – 432 с.

140. Поташник, М. М. Как развивать педагогическое творчество / М. М. Поташник. – М. : Знание, 1987. – 80 с.

141. Привалова, Г. Ф. Конкурс профессионального мастерства как средство развития творческого потенциала педагога : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Привалова Галина Фёдоровна. – Екатеринбург : РГППУ, 2008. – 23 с.

142. Приказ Министерства образования и науки РФ от 15 марта 2018 г. № 50362 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : официальный интернет-портал правовой информации ([www.pravo.gov.ru](http://www.pravo.gov.ru)).

143. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 №544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим



доступа : официальный интернет-портал правовой информации ([www.pravo.gov.ru](http://www.pravo.gov.ru)).

144. Приказ Минтруда России от 08.09.2015 №608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : официальный интернет-портал правовой информации ([www.pravo.gov.ru](http://www.pravo.gov.ru)).

145. Программа и словарь педагогических понятий по проблеме воспитания. Петербургская концепция. / Авт. - сост. : И. А. Колесникова, Л. С. Нагавкина, Е. Н. Барышников. – СПб. : СПб ГУПМ, 1994. – 55 с.

146. Проничкина, О. Г. Формирование готовности студентов к профессиональной творческой самореализации : на примере педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Проничкина Оксана Геннадьевна. – Пенза, 2006. – 205 с.

147. Психологическая диагностика: Учебное пособие / Под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 304 с.

148. Рабочая книга практического психолога : Технология эффективной профессиональной деятельности (пособие для специалистов, работающих с персоналом) / Под ред. А. А. Деркача. – М. : Красная площадь, 1996. – 400 с.

149. Роджерс, К. Р. Гуманистическая психология. Теория и практика / К. Р. Роджерс. – М. : МПСУ; Воронеж : МОДЭК, 2013. – 456 с.

150. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., Харьков – Минск, 2009. – 489 с.

151. Руссо, Ж. Ж. Трактаты / Ж. Ж. Руссо. – М. : Наука, 1969. – 598 с.

152. Рындак, В. Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теория взаимодействия) : монография / В. Г. Рындак. – М. : Педагогический вестник, 1997. – 244 с.

153. Рындак, В. Г. Творчество : краткий педагогический словарь / В. Г. Рындак. – Оренбург : Издательский центр ОГАУ, 2012. – 108 с.

154. Савелова, Е. В. Креативность и творчество как факторы профессионального становления / Е. В. Савелова // Высшее образование в России. – 2013. – № 3. – С. 52 – 57.
155. Самоукина, Н. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н. В. Самоукина. изд. 2-е, доп. – М. : «ТАНДЕМ», 2000. – 384 с.
156. Сартр, Ж.-П. Воображаемое. Феноменологическая психология воображения / Пер. с фр. М. Бекетовой. – СПб. : Наука, 2001. – 320 с.
157. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
158. Сергеев, И. С. Основы педагогической деятельности: учеб. пособие / И. С. Сергеев. – СПб. : Питер, 2004. – 316 с.
159. Сергеев, Н. К. Непрерывное педагогическое образование : концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (Вопросы теории) : монография / Н. К. Сергеев. – СПб. – Волгоград : Перемена, 1997. – 166 с.
160. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании : концепция и технологии / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.
161. Синягин, Ю. Н. Психологические механизмы формирования руководителем управленческой команды / Ю. Н. Синягин. – М. : Связь-Принт, 2001. – 272 с.
162. Ситникова, М. И. Педагогические условия творческой самореализации личности молодого учителя : дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Ситникова Мария Ивановна. – Белгород, 1995. – 274с.
163. Сластёнин, В. А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки / В. А. Сластёнин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
164. Сократ. Платон. Аристотель. Сенека: Биографические очерки. – М. : Республика, 1995. – 267с.

165. Степанов, С. Ю., Семёнов, И. Н., Зарецкий, В. К. Исследование проблем психологии творчества / С. Ю. Степанов, И. Н. Семёнов, В. К. Зарецкий. – М. : Сфера, 2013. – 42 с.
166. Стернберг, Р., Григоренко, Е. Инвестиционная теория креативности / Р. Стернберг, Е. Григоренко // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 2. – С. 144 – 160.
167. Столович, Л. Н. Жизнь. Творчество. Человек. Функции художественной деятельности / Л. Н. Столович. – М. : Политиздат, 1985. – 415 с.
168. Сухомлинский, В. В. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. / В. В. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1979. – 560 с.
169. Талызина, Н. Ф. Теоретические проблемы разработки модели специалиста / Н. Ф. Талызина // Современная высшая школа. – 1986. – № 2. – С. 134 – 194.
170. Татур, Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия / Ю. Г. Татур. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.
171. Теплов, Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов. В сб.: Избранные психологические труды. В 2-х т. – М. : Педагогика, 1985. – Т.1. – С. 15 – 41.
172. Тубельский, А. Н. Трансформация педагогической деятельности: от традиционного обучения к продуктивному / А. Н. Тубельский // Школьные технологии. – 1999. – № 4. – С. 71 – 79.
173. Тутолмин, А. В. Становление и развитие творческой компетентности будущего учителя ( на основе системного подхода ) : автореф. дисс. ...докт. пед. наук : 13.00.08 / Тутолмин Александр Викторович. – Чебоксары., 2009. – 43 с.

174. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения. В 6 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1989. – 528 с.

175. Фаликман, М. В., Койфман, А. Я. Виды прайминга в исследованиях восприятия и перцептивного внимания / М. В. Фаликман, А. Я. Койфман // Вестник Московского университета. — Серия 14 : Психология. — 2005. — № 3. — С. 86–97. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vidy-prayminga-v-issledovaniyahvospriyatiya-i-pertseptivnogo-vnimaneya> (дата обращения: 03.03.2019).

176. Фаликман, М. В., Койфман, А. Я. Виды прайминга в исследованиях восприятия и перцептивного внимания. Часть 2 / М. В. Фаликман, А. Я. Койфман // Вестник Московского университета. — Серия 14 : Психология. — 2005. — № 4. — С. 81–90.

177. Фетискин, Н. П., Козлов, В. В., Мануйлов, Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во института психотерапии, 2002. – 490 с.

178. Фёдоров, С. А. Развитие творческого потенциала педагога в процессе научно-методической деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Фёдоров Сергей Александрович. – М. : МГАУ им. В.П. Горячкина, 2010. – 25 с.

179. Филимонюк, Л. А. Компонентный анализ творческого потенциала будущего педагога / Л. А. Филимонюк // Вестник университета. – 2012. – № 14. – С. 286 – 289.

180. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 372 с.

181. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Пер. с англ. Э. М. Телятникова; Вступ. ст. П. С. Гуревич. – М. : АСТ, Хранитель, Мидгард, 2007. – 624 с.

182. Хайкин, В. Л. Психология активности (характеристики и развитие) / В. Л. Хайкин. – Москва-Воронеж : Московский психолого-социальный институт, 2000. – 488 с.
183. Холодная, М. А. Психология интеллекта : парадоксы исследования / М. А. Холодная. – М. : Барс; Томск : Изд-во Том. ун-та, 1997. – 392 с.
184. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А. В. Хуторской // Народное образование, 2003. – № 2. – С. 58 – 64.
185. Чупрова, О. Ф., Шумовская, А. Г. Мониторинг формирования креативной компетентности будущего педагога в научном сотворчестве / О. Ф. Чупрова, А. Г. Шумовская // Вестник ИГЛУ. – 2013. – № 3. – С. 252 – 257.
186. Шаврина, О. Ю. Педагогическая рефлексия учителя : монография / О. Ю. Шаврина. – Уфа : Изд-во Стерлитамакского государственного педагогического института, 2000. – 148 с.
187. Шапарь, В. Б. Словарь практического психолога / В. Б. Шапарь. – М. : ООО «Издательство АСТ»; Харьков : «Горсинг», 2004. – 734 с.
188. Шелкунова, О. В. Творческая самореализация студентов в учебном процессе вуза : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шелкунова Ольга Викторовна. – Иркутск, 2005. – 180с.
189. Шеллинг, Ф. В. Изложение моей системы философии / Ф. В. Шеллинг. – СПб. : Наука, 2014. – 264 с.
190. Шопенгауэр, А. Собрание сочинений в пяти томах. Т. 1. / Перевод Ю. И. Айхенвальда под редакцией Ю. Н. Попова. Примечания А.Л. Чанышева. – М. : «Московский клуб», 1992. – 395 с.
191. Штейнбах, Х. Э. Психология творчества : учебное пособие / Х. Э. Штейнбах. – СПб. : Петербургский государственный университет путей сообщения, 2011. – 211 с.

192. Шумовская, А. Г. Формирование креативной компетентности будущего педагога в научном сотворчестве : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шумовская Альфия Гамировна. – Чита : ЗабГУ, 2013. – 23 с.
193. Щедровицкий, П. Г. Очерки по философии образования / П. Г. Щедровицкий. – М. : Эксперимент, 1993. – 280 с.
194. Щукина, Г. И. Проблема познавательных интересов в педагогике / Г. И. Щукина. М. : Владос, 2011. – 145 с.
195. Энгельмейер, П. К. Теория творчества / П. К. Энгельмейер. – М. : Книжный дом «Либроком», 2010. – 208 с.
196. Юрьева, М. Н. Профессионально-творческое становление личности студента-хореографа в вузах культуры и искусств : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / Юрьева Марина Николаевна. – М., 2010. – 49 с.
197. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированный подход : концепция и технология / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 39 с.
198. Яковлева, Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е. Л. Яковлева. – М. : Флинта, 1997. – 224 с.
199. Яковенко, И. М. Педагогическое сопровождение развития творческого потенциала будущего педагога в условиях вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Яковенко Ирина Михъайловна. – М., 2006. – 26 с.
200. Яценко, Л. В. Разработка методов конкретных форм деятельности как вид творчества / Л. В. Яценко // Философские науки. – 1984. – № 1. – С. 55 – 63.
201. Barron, F. Putting Creativity to Work // The Nature of Creativity / Sternberg R.J. (Ed.) Cambridge, 1988. – P. 76-98.
202. Cattell, R. B. Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16 PF) in Clinical, Educational, Industrial and Research Physiology / R. B. Cattell, H. W. Eber, M. M. Tatsuoka. – Champaign, Illinois : Institute for Personality and Ability Testing, 1970. – P. 187-215.
203. Guilford, J. P. The nature of human intelligence. New York : MC Grow-Hill, 1967. – 538 p.

204. Nickerson, R. S., Perkins, D. N., Smith, E. E. The teaching of thinking. – Hillsdale, N. J. : Erlbaum, 1985. – 350 p.
205. Renzulli, J. S. Schools for talent development : A practical plan for total school improvement. – Mansfield, 1994. – 379 p.
206. Taylor, C. W. Various Approaches to and Definitions of Creativity // The Nature of Creativity / Sternberg R.J. (Ed.) Cambridge, 1988. – P. 99-124.
207. Torrance, E. P. Guiding creative talent. Englewood Cliffs, W.J. – 1964. – 234 p.
208. Thurstone, L. L. Primary mental abilities. Chicago : The Univ. of Chicago Press, 1938. – 121 p.

### Список иллюстративного материала

Рисунок 1. Творческий потенциал студента в контексте аксиологического подхода .....	48
Рисунок 2. Творческий потенциал студента в контексте личностно-деятельностного подхода.....	51
Рисунок 3. Творческий потенциал студента в контексте способностного подхода .....	54
Рисунок 4. Творческий потенциал студента в контексте развивающего подхода .....	57
Рисунок 5. Творческий потенциал студента в контексте ресурсного подхода..	59
Рисунок 6. Творческий потенциал студента в контексте интегративного подхода .....	63
Рисунок 7. Творческий потенциал студента в контексте компетентностного подхода .....	66
Рисунок 8. Творческий потенциал студента в контексте системного подхода..	68
Рисунок 9. Модель развития ТП студентов педагогических специальностей в условиях профессионального вузовского обучения .....	75
Таблица 1. Экспериментальные данные констатирующего этапа по мотивации к творчеству (Э) и (К).....	108
Рисунок 10. Данные констатирующего этапа по учебно-познавательной мотивации студентов (Э) и (К) .....	109
Таблица 2. Данные констатирующего этапа по диагностике уровня интеллекта (Э) и (К) студентов .....	110
Таблица 3. Данные констатирующего этапа по выявлению у студентов (Э) и (К) знаний природы творчества, творческой самореализации педагога .....	111
Таблица 4. Данные констатирующего этапа по сформированности у (Э) и (К) студентов творческих способностей .....	112
Рисунок 11. Данные констатирующего этапа по изучению у студентов (Э) и (К) креативности .....	113



Рисунок 12. Данные констатирующего этапа по изучению у студентов (Э) и (К) силы воли .....	114
Рисунок 13. Данные констатирующего этапа по эмоциональной устойчивости (стрессоустойчивости) у студентов (Э) и (К).....	115
Рисунок 14. Данные констатирующего этапа о наличие у студентов (Э) и (К) рефлексивности .....	116
Рисунок 15. Данные констатирующего этапа о наличие у студентов (Э) и (К) самоактуализации .....	117
Таблица 5. Результаты диагностики творческого потенциала (Э) и (К) студентов на этапе констатации .....	118
Формула t-критерия по Стьюдену.....	126
Рисунок 16. Данные формирующего этапа по мотивированности студентов (Э) и (К) к развитию творческого потенциала .....	140
Таблица 6. Диагностические данные формирующего этапа по когнитивному компоненту творческого потенциала студентов (Э) и (К).....	141
Рисунок 17 – Данные формирующего этапа по развитости у студентов (Э) и (К) операционного компонента творческого потенциала .....	142
Таблица 7. Результаты изучения развития эмоционально-волевого компонента творческого потенциала (Э) и (К) студентов на формирующем этапе эксперимента .....	150
Рисунок 18 – Данные формирующего этапа по исследованию у студентов (Э) и (К) рефлексивного компонента творческого потенциала .....	145
Формула вычисления уровня развития творческого потенциала в (Э) и (К) группах на формирующем этапе эксперимента.....	153
Рисунок 19. Результаты изучения мотивации к развитию творческого потенциала студентов (Э) и (К) групп на третьей стадии формирующего эксперимента .....	156
Таблица 8. Результаты изучения развития когнитивного компонента творческого потенциала (Э) и (К) в конце формирующего этапа	

эксперимента .....	158
Рисунок 20. Итоговые результаты диагностики развития операционного компонента творческого потенциала у студентов (Э) и (К) на третьей стадии формирующего эксперимента .....	164
Таблица 9. Диагностические данные по развитию у студентов (Э) и (К) эмоционально-волевого компонента творческого потенциала на третьей стадии формирующего этапа эксперимента .....	160
Рисунок 21. Итоговые результаты диагностики развития рефлексивного компонента творческого потенциала у студентов (Э) и (К) на третьей стадии формирующего эксперимента .....	168

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

**Авторский опросный лист выявления заинтересованности студентов творчеством, творческой педагогической деятельностью**

Отметьте наиболее предпочтительную для ВАС формулировку ответа на поставленные вопросы («мне это не интересно» (-); «изредка возникают мысли об этом» (+); «постоянно об этом задумываюсь» (++)):

1) «Насколько привлекательная для Вас идея заняться творчеством в выбранной Вами профессии, знаете ли Вы что-либо о творческой самореализации в педагогике?»;

2) «Могли бы Вы придумать своё самобытное решение какой-либо педагогической проблемы (например, проблема наказаний и поощрений учеников)?»;

3) «Смогли бы Вы на педагогическом совете в новом для Вас коллективе высказывать собственное мнение, которое отличается от высказываний директора колледжа? Готовы ли Вы обосновать и отстаивать своё мнение?»;

4) «Склонны ли Вы фантазировать, демонстрировать свой креатив окружающим?»;

5) «Хотели бы Вы выделяться среди людей, быть не такими как все и в одежде, и в делах, и на отдыхе?»;

6) «Всегда ли ваша критика разумна, правомерна и соответствует истине? Способны ли Вы покритиковать самого себя?»;

7) «Привлекают ли Вас конкурсы творчества, креативные проекты?».

**Начисление баллов за ответы:** ответ «мне это не интересно» - 0 баллов; «изредка возникают мысли об этом» - 1 балл; «постоянно об этом задумываюсь» - 3 балла.

**0-6 баллов:** ограниченность мотивов к творчеству, отсутствие заинтересованности в творческой деятельности педагогов (низкий уровень).

**7-14 баллов:** мотивы к творчеству неочевидны и неполны, дефицит устремлённости к творческой педагогической деятельности (средний уровень).

**15 и более баллов:** явные мотивы к творчеству, чёткая заинтересованность и устремлённость к творческой педагогической деятельности (высокий уровень).

## ПРИЛОЖЕНИЕ Б

**Перечень вопросов, устанавливающих наличие знаний о творчестве, творческой самореализации педагога**

Оцените уровень своей информированности, степень познаний в области предложенных ниже вопросов. Подыщите верный для вас вариант ответа (№1 «интересуюсь данной информацией, понимаю о чём идёт речь»; № 2 «слышал об этом, но не уверен, что правильно понимаю смысл этих терминов»; № 3 «что-то слышал об этом, но понятия не имею что это такое по сути»; № 4 «не владею такой информацией»). В случае выбора Вами ответов № 1, 2, 3 уточните свою информированность, ответив на подвопросы.

- 1) Представляете ли Вы природу творчества, понимаете ли в чём ценность процесса творчества и продуктов творчества?
  - 1.1) Составьте перечень черт творческих людей;
  - 2) Осознаёте ли Вы огромную значимость и необходимость для педагога вуза, преподавателя колледжа, учителя общеобразовательной школы творчески самореализовываться в своей работе?
    - 2.1) Можете описать пример акта деятельности педагога, когда он на ваш взгляд именно творчески самореализуется?
    - 2.2) Насколько верным Вы считаете мнение о том, что компетентности и успеха в профессии достигают лишь те, кто способен творчески самореализовываться?
  - 3) Информированы ли Вы о том, как, каким образом выполнять любую деятельность, включая педагогическую, на уровне творческой?
    - 3.1) Письменно укажите три дефиниции, указывающие путь к творчеству;
  - 4) Знаете ли Вы какие-либо методы, упражнения, тренинги активизации креативности, формирования у себя творческих качеств, умений самовыражения, гибкости мышления, стрессоустойчивости?
    - 4.1) Дайте краткое описание знакомых Вам методов, упражнений, тренингов.

**Обработка ответов студентов:**

Ответ № 4 «не владею такой информацией» - 0 баллов;

Ответ № 3 «что-то слышал об этом, но понятия не имею что это такое по сути» - 1 балл;

Ответ № 2 «слышал об этом, но не уверен, что правильно понимаю смысл этих терминов» - 2 балла;

Ответ № 1 «интересуюсь данной информацией, понимаю о чём идёт речь» - 3 балла.

**9-12 балла – уровень высокий** – понимает природу творчества, имеет научные сведения о творческой самореализации педагога;

**5-8 балла – уровень средний** – проявляет интерес к проблеме творчества, обнаруживает частичные знания о нём;

**0-4 балла - уровень низкий** – острый дефицит знаний о творчестве и творческой педагогической самореализации;

## ПРИЛОЖЕНИЕ В

## Индивидуальный диагностический лист «Мой творческий потенциал»

№ п/п	Показатели развития компонентов творческого потенциала (ТП)	Оценка показателей в баллах			
		0	1	2	3
<b>Мотивационный компонент ТП студента</b>					
1	Наличие интереса к творчеству, творческой деятельности				
2	Мотивы престижа, достижения профессионального успеха				
3	Профессиональная мотивация				
4	Нацеленность на творческую самореализацию				
5	Потребность в активной учебно- познавательной деятельности				
6	Социальные мотивы				
<b>Когнитивный компонент ТП студента</b>					
7	Образованность				
8	Культура мышления				
9	Скорость мыслительных процессов				
10	Сформированность знаний о творчестве, творческой самореализации педагога				
<b>Операционный компонент ТП студента</b>					
11	Проявление творческих способностей				
12	Креативность				
<b>Эмоционально-волевой компонент ТП студента</b>					
13	Эмоциональность	активность по типу А	активность по типу А1	активность по типу АБ	активность по типу Б (Б1)
14	Стрессоустойчивость				
15	Сила воли				
<b>Рефлексивный компонент ТП студента</b>					
16	Рефлексивность				
17	Потребность в познании				
18	Стремление к творчеству				
19	Автономность				
20	Самопонимание				
21	Аутосимпатия				
22	Контактность				
23	Гибкость				
<b>Общая оценка уровня развития ТП студента</b>					
	Уровень ТП	Стартовый (низкий) уровень	Прогрессивный (средний) уровень	Оптимальный (высокий) уровень	

## ПРИЛОЖЕНИЕ Г

**Обобщённые данные констатирующего этапа по развитости у студентов  
(Э) и (К) творческого потенциала**

<b>Экспериментальная группа</b>		<b>Контрольная группа</b>	
<b>№ участника эксперимента</b>	<b>Состояние развития ТП в целом и его компонентов (сумма баллов по всем проведенным диагностикам)</b>	<b>№ участника эксперимента</b>	<b>Состояние развития ТП в целом и его компонентов (сумма баллов по всем проведенным диагностикам)</b>
1	36	1	14
2	11	2	13
3	17	3	17
4	14	4	19
5	16	5	16
6	15	7	16
7	16	8	14
8	15	9	16
9	16	10	16
10	18	11	15
11	16	12	16
12	14	13	15
13	16	14	14
14	14	15	16
15	15	16	16
16	15	17	15
17	16	18	15
18	16	6	15
19	15	19	14
20	18	20	16
21	15	21	16
22	16	22	15
23	16	23	16
24	15	24	16
25	14	25	16
26	16	26	15
27	16	27	15
28	15	28	16
29	16	29	14
30	16	30	15
31	15	31	16
32	16	32	16
33	16	33	16
34	15	34	16
35	16	35	14

## Продолжение таблицы

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
№ участника эксперимента	Состояние развития ТП в целом и его компонентов (сумма баллов по всем проведенным диагностикам)	№ участника эксперимента	Состояние развития ТП в целом и его компонентов (сумма баллов по всем проведенным диагностикам)
36	14	36	13
37	18	37	16
38	16	38	14
39	15	39	17
40	17	40	15
41	15	41	14
42	14	42	18
43	17	43	15
44	16	44	16
45	14	45	14
46	15	46	17
47	16	47	15
48	18	48	15
49	15	49	16
50	15	50	16
51	13	51	14
52	14	52	17
53	19	53	14
54	16	54	16
55	15	55	17
56	16	56	15
57	15	57	16
58	16	58	18
59	14	59	13
60	13	60	36
61	15	61	16
62	16	62	15
63	15	63	12
64	13	64	19
65	16	65	16
66	18	66	17
67	15	67	19
68	13	68	12
69	17	69	12
70	16	70	17
71	17	71	15
72	14	$\bar{y}$ 15, 73	
$\bar{x}$	15, 74	$D_y$	
$D_x$	6,61	6,78	



## ПРИЛОЖЕНИЕ Д

**Авторский опросник «Заинтересованность преподавателей вуза  
проблемой наращивания творческого потенциала студентов»**

№	Вопрос	Выберите вариант своего ответа		
		а	б	в
1	В какой мере по-вашему студенты могут проявлять своё стремление стать успешными путём обращения к творчеству, творческой самореализации?	Не столь важно	Достаточно важно	Очень важно
2	Как вы считаете, можно ли повысить качество профессиональной подготовки за счёт развития творческого потенциала студентов?	Не обязательно	Возможно	Конечно, это повысит продуктивность профессиональной подготовки
3	Стоит ли уделять внимание желанию студентов быть креативным, самобытным, успешным?	Не обязательно	Возможно	Конечно, это повысит продуктивность профессиональной подготовки
4	Кто более заинтересован в развитии творческого потенциала будущего педагога профессионального обучения – преподаватель вуза или студент?	Только студент	В первую очередь студент	Взаимная заинтересованность
5	Необходимо ли создавать в вузе креативную среду?	Необязательно	Возможно	Конечно, это повысит продуктивность обучения
6	Насколько важны для студентов как для будущих педагогов профессионального обучения знания о педагогическом творчестве, творческом саморазвитии, самореализации?	Эти знания не обязательны	Эти знания второстепенны	Информация крайне востребована, это будет способствовать повышению продуктивности в работе
7	Нужно ли культивировать в студентах такие качества личности, как: креативность, активность, гибкость мышления, стрессоустойчивость, рефлексивность?	Необязательно	Возможно, но это второстепенно	Конечно, это повышает продуктивность профессиональной подготовки
8	Необходимо ли учить студентов приемам самопроцессов (самопознание, самоактуализация, саморегуляция, самореализация, самоконтроль и др.)?	Вовсе нет	Лучше сделать это перед практикой	Непрерывно с первого курса
9	Видите ли Вы взаимосвязь развитого творческого потенциала студентов с их последующей трудовой деятельностью?	Нет, не это главное	Возможно, но это лишь дополнительный стимул	Связь существует
10	Готовы ли Вы оказывать помощь и поддержку студентам в их развитии творческого потенциала на своём предметном материале?	Нет, не готов	Возможно	Да, я это могу (делаю)

## ПРИЛОЖЕНИЕ Е

**Выкладки из рабочей программы кружка  
«Педагогика + творчество = успех»  
(для студентов педагогических специальностей)**

**Цели кружка:** развитие у студентов потенциала творчества, формирование компетентного педагога, способного к творческому саморазвитию и творческой самореализации.

**Требования к результатам освоения дисциплины:**

В ходе освоения дисциплины «Педагогика + творчество = успех» студенту надо:

**знать:**

- приоритетность и ценность творческого потенциала, творческого саморазвития и творческой самореализации педагога;
- структуру творческого потенциала, механизмы развития его компонентов;
- пути и средства включения в самопреобразующую деятельность, как основы развития творческого потенциала и способа повышения педагогического мастерства.

**уметь:**

- включаться в самопреобразующую деятельность, анализировать полученные результаты;
- развивать профессионально-творческое мышление, осуществлять самопознание и творческое саморазвитие;
- развивать способности к творческой самореализации.

**владеть:**

- способностью к применению на практике своего творческого потенциала;
- умениями придумывать и реализовывать продуктивные выборы в работе педагога.

**Количество часов: 1 занятие в неделю.**

**Содержание:**

№ п/п	Содержание раздела (ключевые понятия)	Кол-во часов
1	Инновационная деятельность педагога в контексте продуктивного образования и требований ФГОС	2
2	Творчество педагога как необходимая составляющая компетентности педагога и основа достижения успеха в профессии	4
3	Творчество и самореализация в труде педагога	6
4	Роль и значение творческого потенциала в работе педагога	4
5	Пути и средства развития творческого потенциала педагога	8
6	Творческое саморазвитие личности как важная педагогическая проблема	10
7	Творческая самореализация как важная педагогическая проблема	10
8	Роль и значение педагогической рефлексии	4
9	«Я»-реальное профессиональное и «Я»-идеальное профессиональное	6

<b>10</b>	<b>Индивидуально-типологические особенности, потенциал и ресурсы творческого саморазвития и творческой самореализации педагога</b>	<b>8</b>
<b>11</b>	<b>Самопроцессы и самопреобразующая деятельность</b>	<b>6</b>
<b>12</b>	<b>Креативность педагога, пути её развития</b>	<b>8</b>
<b>13</b>	<b>Методики, тренинги, психотехники в копилку педагога-творца</b>	<b>10</b>
<b>14</b>	<b>Теория и алгоритмы разработки индивидуальных программ развития потенциала творчества</b>	<b>10</b>
<b>Итого часов теории:</b>		<b>96</b>

### **Практико-ориентированные занятия**

<b>№ п/п</b>	<b>Содержание раздела (ключевые понятия)</b>	<b>Кол-во часов</b>
<b>1</b>	<b>Как узнать и оценить свой потенциал</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>Диагностика уровня креативности</b>	<b>10</b>
<b>3</b>	<b>Диагностика уровня интеллекта</b>	<b>2</b>
<b>4</b>	<b>Диагностика силы воли</b>	<b>2</b>
<b>5</b>	<b>Диагностика эмпатии</b>	<b>2</b>
<b>6</b>	<b>Диагностика уровня стрессоустойчивости</b>	<b>2</b>
<b>7</b>	<b>Диагностика уровня рефлексивности педагога</b>	<b>2</b>
<b>8</b>	<b>Оценка уровня творческого потенциала</b>	<b>6</b>
<b>9</b>	<b>Изучение факторов и барьеров творческого саморазвития, творческой самореализации педагога</b>	<b>4</b>
<b>10</b>	<b>Алгоритм постановки педагогических целей</b>	<b>2</b>
<b>11</b>	<b>Тренинг самосозидания</b>	<b>6</b>
<b>12</b>	<b>Тренинг развития креативности</b>	<b>10</b>
<b>13</b>	<b>Методика развития педагогической рефлексии</b>	<b>6</b>
<b>14</b>	<b>Способы развития эмпатии</b>	<b>6</b>
<b>15</b>	<b>Способы развития воли</b>	<b>6</b>
<b>16</b>	<b>Стратегии творческого саморазвития педагога</b>	<b>14</b>
<b>17</b>	<b>Приёмы саморегуляции волевых усилий</b>	<b>10</b>
<b>18</b>	<b>Упражнения и тренинги эмоциональной саморегуляции</b>	<b>10</b>
<b>Итого часов практики:</b>		<b>108</b>

## ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

### Шаблон индивидуальной программы студента по развитию творческого потенциала

Мой идеальный образ творческого педагога	«Я»-реальное	Пути достижения моего идеала	Сроки выполнения
1			
2			
3 и т.д.			

## 1. Мотивационно-целевой компонент моего творческого потенциала

Мои цели		Сроки выполнения
Стратегическая цель		
Тактические цели	1 2	
Оперативные цели	1 2 3	

## 2. Когнитивный компонент моего творческого потенциала

Планирую пополнить знания о творческом потенциале, творческой самореализации педагога за счёт обращения к следующим источникам:	Сроки исполнения
1	
2	
3 и т.д.	

## 3. Оперативный компонент моего творческого потенциала

Качества	Выражено слабо	Присутствует	Ярко выражено	Каким образом планирую развивать	Сроки
Креативность					
Интеллект					
Активность					
Гибкость поведения					
Инициативность					
Любознательность					

## 4. Эмоционально-волевой компонент моего творческого потенциала

Качества	Выражено слабо	Присутствует	Ярко выражено	Каким образом планирую развивать	Сроки
Работоспособность					
Ответственность					
Сила воли					
Стрессоустойчивость					
Эмпатия					

Настойчивость					

5. Рефлексивный компонент моего творческого потенциала

Качества	Выражено слабо	Присутствует	Ярко выражено	Каким образом планирую развивать	Сроки
Самоанализ					
Самооценка					
Самокритика					
Самокоррекция					
Сомоуправление					

Мои результаты

Мои творческие достижения, победы	Мои промахи, недочёты
1	
2	
3 и т.д.	

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

**Диагностические данные формирующего этапа по развитию у студентов  
(Э) и (К) творческого потенциала**

№ исследуемого параметра	Численность студентов экспериментальной группы				Численность студентов контрольной группы			
	Оценочные баллы							
	3	2	1	0	3	2	1	0
1	22	30	14	6	1	8	18	44
2	21	30	18	3	14	20	22	15
3	22	26	20	4	10	18	17	26
4	20	28	18	6	1	4	15	51
5	27	30	13	2	19	23	12	17
6	17	25	20	10	10	18	19	24
7	15	25	20	12	8	18	20	25
8	13	24	21	14	8	17	19	27
9	10	26	25	11	8	22	20	21
10	18	30	18	6	1	5	22	43
11	3	21	28	20	2	11	30	28
12	4	20	28	20	2	14	27	28
13	2	15	27	28	2	11	30	28
14	4	15	23	30	4	14	23	30
15	14	29	14	15	8	18	18	27
16	15	27	18	12	8	20	25	18
17	17	25	22	8	1	2	24	44
18	15	15	20	22	1	4	21	45
19	20	24	19	9	8	15	20	28
20	19	27	17	9	7	14	19	31
21	20	28	20	4	12	18	23	18
22	20	25	22	5	1	3	25	42
23	20	28	16	8	1	3	24	43
Сумма баллов:	1074	1146	461	0	411	600	493	0

## ПРИЛОЖЕНИЕ И

**Заключительные данные диагностики уровня развития творческого потенциала студентов (Э) и (К) группы на формирующем этапе эксперимента**

№ измеряемых параметров	Численность студентов экспериментальной группы				Численность студентов контрольной группы			
	Оценочные баллы							
	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
1	56	12	4	0	1	9	21	40
2	40	26	5	1	9	17	25	20
3	26	26	18	2	14	20	27	10
4	22	30	18	2	1	5	14	51
5	27	30	13	2	18	25	15	13
6	18	26	18	10	12	18	21	20
7	17	29	18	8	8	17	26	20
8	14	28	20	10	8	18	20	25
9	12	28	22	10	8	22	20	21
10	32	30	10	0	1	6	21	43
11	12	32	18	10	2	15	31	23
12	12	32	18	10	2	15	31	23
13	15	28	17	12	2	14	28	27
14	17	30	15	10	4	14	26	27
15	30	23	12	7	8	22	25	16
16	31	29	10	2	8	20	25	18
17	37	23	12	0	1	2	24	44
18	19	30	15	8	1	6	20	44
19	23	26	19	4	8	17	30	15
20	20	28	20	4	8	16	22	25
21	35	28	7	2	15	22	19	15
22	22	26	20	4	1	11	23	36
23	33	35	4	0	1	3	27	40
Сумма баллов:	1710	1270	333	0	423	668	541	0