

**Серия: Инновационная культура**

**В. Долгова**

**К. Апушкина**

**ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ  
ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

**Москва**

**2021**

**УДК 159.9**

**ББК 88.37**

**Д64 Долгова В., Апушкина К. Проблемы развития творческого мышления / монография. Часть 1. – М.: ПЕРО, 2021. – 250 с.**

**ISBN 978-5-00171-888-8**

***Рецензенты:***

доктор медицинских наук, профессор О.Ф. Калев, г. Челябинск.

доктор педагогических наук, профессор А.С. Бароненко, директор школы №1 г Копейска

В работе раскрыты теоретические предпосылки исследования проблемы развития творческого мышления субъектов образовательной среды в психолого-педагогических исследованиях и её особенности, модель развития и программа. Названы этапы, методы и методики исследования, дана характеристика выборки, проведен анализ результатов реализации программы.

Монография является первой частью публикации многолетних исследований серии: Инновационная культура.

В этой первой части представлено исследование проблемы развития творческого мышления студента вуза; разработка структурно-функциональной модели; выявлению комплекса педагогических условий ее результативного функционирования и их апробации.

Адресуется всем субъектам психолого-педагогического образования.

**ISBN 978-5-00171-888-8**

**© Долгова В.И., 2021**

**© Апушкина К.Н., 2021**

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность проблемы исследования.** Обновление российского образования происходит с учетом нового взгляда на цели обучения и воспитания, направленных на становление личности и создание предпосылок для адаптации обучающихся к изменяющейся ситуации. Для этого необходимо самостоятельно обновлять знания, повышать свой профессиональный уровень, находить оригинальные и научно-обоснованные методы реализации образовательных задач. Творческое мышление студента играет важную роль в развитии профессионализма личности. Высокий уровень развития творческого мышления студента вуза является важным условием повышения степени профессионализма будущих выпускников университета, востребованных на рынке труда. Вследствие этого у студента направления подготовки «Физическая культура» необходимо развивать творческое мышление с использованием интегративно-развивающего и личностно-ориентированного подходов.

Проблема развития творческого мышления в теории и практике профессионального образования уже не раз являлась предметом обсуждения в научных трудах. При этом анализ практической деятельности и результаты, полученные в ходе различных работ, демонстрируют, что данная проблема остается чрезвычайно актуальной для системы российского образования. Образовательный процесс вуза в большинстве случаев еще остается репродуктивным [135, с. 3]. Достижение высоких результатов студентов в процессе освоения образовательных программ на основании Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 034300 «Физическая культура» возможно при наличии высокого уровня развития творческого мышления. Наше исследование базируется на нормативно-законодательной сфере обра-

зования в отрасли физической культуры: Закон «Об образовании в РФ», Стратегия развития физической культуры и спорта в РФ на период до 2020 года», Концепция Федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в РФ на 2006-2015 годы» и т. д. Современные требования к содержанию обучения и воспитания студентов предполагают организацию образовательного процесса, построенную на субъект-субъектном характере взаимоотношений.

Для успешной реализации задач, обусловленных требованиями реформирования системы образования в РФ, *актуальным на социально-педагогическом уровне* становится пересмотр содержания вузовской подготовки студента.

*На научно-теоретическом уровне актуальность* исследования определяется тем, что в теории и практике профессионального образования недостаточно полно определено содержание процесса развития творческого мышления студента вуза.

Как показывает анализ практической деятельности, результаты экспериментальной работы, преподаватели вуза испытывают трудности в эффективном осуществлении процесса развития творческого мышления обучающихся. Причиной такого положения является недостаточная разработанность учебно-методического обеспечения, а именно: содержание дисциплин профессионального цикла ориентировано не в полной степени на процесс развития творческого мышления студента направления подготовки «Физическая культура». Анализ научных исследований В. К. Бальсевича [14], А. Н. Блеера [25], М. Я. Виленского [36] и реальный опыт преподавательской деятельности свидетельствуют, что большинству студентов вуза физической культуры не хватает инструментальных знаний, практических навыков творческого мышления, позволяющих быть конкурентоспособными на рынке труда. Все это *актуализирует проблему на научно-методическом уровне.*

Изучение теоретических источников и практики показывает, что существует ряд предпосылок для успешного решения задачи разработки программы развития творческого мышления студента вуза в образовательном процессе, что обуславливает **степень разработанности проблемы**. В науке значимыми являются комплексные исследования в области творчества, проведенные Г. С. Альтшуллером, Д. Б. Богоявленской, Э. Боно, Дж. Гилфордом, Б. М. Кедровым, А. Я. Пономаревым, Е. П. Торренсом, М. Г. Ярошевским и др.

В работах психологов А. В. Брушлинского, С. Л. Рубинштейна, О. К. Тихомирова и других разрабатывались представления о мышлении как процессе, как способности к движению мысли в содержании и условиях проблемной ситуации. Идеи авторов находят свое интенсивное развитие и в современных исследованиях мышления Л. М. Веккера, В. В. Давыдова, А. М. Матюшкина, В. Д. Шадрикова и др.

Важно отметить, что в работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна обоснована точка зрения о развитии мышления субъекта в результате любой активной деятельности.

В науке накоплены определенные теоретические предпосылки для подготовки и решения данной проблемы:

- представлено определение творческого мышления как интегративного качества (Я. А. Пономарев), способствующего обеспечить самопознание и самореализацию личности (К. А. Абульханова-Славская);
- раскрыты творческие умения обучающихся (А. А. Андреев, В. Н. Макашова, В. Д. Шадриков и др. );
- доказано, что формирование творческого мышления базируется на положительной мотивации (А. К. Маркова, Х. Хекхаузен), целеполагании (Л. Г. Вяткин, О. К. Тихомиров и др.);
- исследована проблема развития творческого мышления и моделей

отечественной высшей школы (А. А. Вербицкий, Б. С. Гершунский); познавательного интереса, организации учебной деятельности (А. П. Тряпицына, Г. И. Щукина); использования алгоритмических методов решения задач (Г. С. Альтшуллер и др. ).

Попытки целенаправленного развития творчества в физкультурно-спортивной сфере, включая вузовскую подготовку студента, нашли отражение в ряде исследований В. Г. Баданина [13], Г. Д. Бабушкина [12], С. Н. Бегидовой [16], Г. Варданяна [33], С. Д. Неверковича [133], Л. В. Пашковой [141], С. А. Строиловой [178] и др. Данные размышления исследователей явились теоретической основой для дальнейшей организации экспериментальной работы по развитию творческого мышления студента вуза физической культуры.

Вместе с тем в современной педагогической науке вопрос развития творческого мышления студента вуза физической культуры в образовательном процессе остается недостаточно изученным с учетом реалий современной российской действительности.

В связи с этим, проблема настоящего исследования актуализируется наличием ряда **противоречий** между:

- потребностью общества в специалисте физической культуры, обладающего развитым творческим мышлением и недостаточным уровнем его сформированности у выпускников вуза;
- педагогическими возможностями специфики государственной самообразовательной деятельности в развитии творческого мышления обучающегося и недостаточным их использованием преподавателями в образовательном процессе;
- потребностью образовательной практики и научно-методического обеспечения творческого мышления студента в учебном процессе и

недостаточной разработанностью исследуемого феномена в педагогической практике вуза физической культуры.

Стремление обозначить пути разрешения сформулированных противоречий определило **проблему** исследования: каковы содержание, методы, средства и приемы развития творческого мышления студента, обеспечивающие их успешную реализацию в вузе физической культуры.

**Ведущая идея исследования:** высокий уровень развития творческого мышления как ценность, терминальная и инструментальная одновременно, принимается в качестве цели личностного развития студента физической культуры, безотносительно к получаемой специальности.

## ГЛАВА 1 РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

### 1.1 Ретроспективный анализ проблемы развития творческого мышления

Цель развития творческого мышления студента вуза физической культуры находит отражение в содержании высшего образования. В. Я. Пилиповский, отмечает одно из основных качеств, которым должен обладать выпускник вуза, живущий в третьем тысячелетии [Цит. по: 38, с. 17]: самостоятельно критически мыслить, уметь увидеть возникающие в реальном мире трудности и искать пути рационального их преодоления, используя современные технологии; четко осознавать, где и каким образом приобретаемые знания могут быть применены; быть способными генерировать новые идеи, творчески мыслить и т. д.

На основании исследования Е. В. Нейфельд, только 3% выпускников вуза осознают ценность творческого мышления, а количество времени, отводимое на творчество студента в вузе, составляет около 5% [135, с. 4]. Таким образом, главной ценностью высшего образования должно стать развитие в личности способности к саморазвитию, к принятию нестандартных решений.

Отбор содержания для развития творческого мышления студента в образовательном процессе осуществлялся нами на основе анализа следующих источников:

- 1 Закон «Об образовании в РФ» [63].

- 2 Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Бакалавр по направлению подготовки 034300 «Физическая культура».

3 Стратегия развития физической культуры и спорта в РФ на период до 2020 года.

4 Содержание рабочих программ по дисциплинам «Педагогика», «Психология», «Психология менеджмента».

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования отмечено, что бакалавр по направлению подготовки 034300 «Физическая культура» должен обладать следующими **общекультурными компетенциями:**

– владеть культурой мышления, быть способным к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения;

– быть готовым к кооперации с коллегами, работе в коллективе;

– быть способным находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готовым нести за них ответственность;

– быть способным работать с информацией в глобальных компьютерных сетях, использовать традиционные и инновационные средства коммуникации в профессиональной области на государственном языке.

Выпускник вуза должен обладать следующей **профессиональной компетенцией:**

– быть способным осознать истоки и эволюцию формирования теории спортивной тренировки, медико-биологические и психологические основы и технологию тренировки в избранном виде спорта, санитарно-гигиенические основы деятельности в сфере физической культуры и спорта.

Данный стандарт послужил основой для теоретической разработки материала по исследуемой проблеме.

Одной из задач стратегии развития физической культуры и спорта в РФ на период до 2020 г. является, как известно, развитие организационно-управленческого, кадрового, научно-методического, медико-биологического

и антидопингового обеспечения физкультурно-спортивной деятельности.

На основании анализа данных документов, можно сделать вывод о необходимости развития творческого мышления, начиная с вузовской подготовки, студента. На сегодняшний день наименее освещенными являются аспекты знания, охватывающие сферу массовой физической культуры, физкультурного образования и физической подготовки студентов. Как отмечает В. К. Бальсевич, трудно отыскать конкретные рекомендации воплощения методов в практику физкультурного образования [14, с.39]. В настоящее время, по мнению С. В. Гущиной [51], В. А. Сальникова [165], С. А. Строиловой [178] необходимо развивать творческий потенциал студента направления подготовки «Физическая культура», создавая образовательную среду вуза, включающую применение развивающих программ.

Ретроспективный анализ многих литературных источников по педагогике В. Г. Баданин [13], С. Н. Бегидова [16], Г. Варданын [33], Н. В. Курлянова [97], С. Д. Неверкович [134], Е. Д. Никитина [136], Л. В. Пашкова [141]; психологии: Е. Н. Гогунев [47], Г. Д. Горбунов [48], А. А. Дергач [57], Е. П. Ильин [68], М. Кашапов [75], В. С. Келлер [78], Б. Б. Коссов [90; 147], Б. Клег [81], Б. Дж. Кретти [94], А. А. Лалаян [99], В. Э Нагорный [126], А. В. Радионов [155]; теории и методике физической культуры: Л. П. Матвеев [114], В. Н. Платонов [146], В. А. Сальников [165], В. И. Столяров [177]; социологии физической культуры Л. И. Лубышева [107] показал, что изучаемая нами проблема развития творческого мышления студента в сфере физической культуры все еще остается не достаточно разработанной.

Если судить по результатам выполненных к настоящему времени исследований и содержанию опубликованных работ философского, педагогического, психологического содержания, то можно заключить, что

для понимания процесса реализации творческого потенциала студента вуза физической культуры необходимо начать с рассмотрения дефиниций «мышление», «творчество», «творческое мышление студента» и др.

Понятие мышление относится к числу общих, трудно определяемых и интегрированных категорий, оно имеет различные аспекты. Этим и обусловлено наличие ряда наук, изучающих ее. Если сказать, что мышление – это обобщенное отражение действительности человеческим мозгом, то будет подчеркнут философский, гносеологический, т. е. теоретико-познавательный аспект.

Педагогика изучает мышление в аспекте осуществления процесса учебного познания и самопознания в ходе обучения, воспитания и развития (образования) подрастающего поколения [171, с. 122].

Так, например, психология, по мнению Н. В. Курляновой, исследует мышление со стороны его отношения к сознанию и к психике вообще, а также со стороны побудительных мотивов человека, выявляет индивидуальные особенности его мышления [97, с. 12]. По мнению Р. С. Солсо, мышление – это внутренний процесс, при котором происходит преобразование информации, мышление может быть направленным и вести к решению задачи, а на структурном уровне приводить к образованию новой мысленной репрезентации [173, с. 386].

В работах психологов А. В. Брушлинского [30; 31], С. Л. Рубинштейна [161], О. К. Тихомирова [185] и многих других разрабатывались представления о мышлении как процессе, как способности к движению мысли в содержании и условиях проблемной ситуации.

Весьма интересной представляется точка зрения А. В. Брушлинского. С его точки зрения мышление как процесс проявляется при решении трудных для субъекта задач. Решение или нерешение задачи составляет результат мыслительного процесса, но само мышление характеризуется не столько

предметным содержанием разрешения проблемы, сколько его способами, психическими новообразованиями, возникшими при этом, содержанием этапов решения, эмоциональным отношением субъекта к процессу деятельности и т. д. О мышлении как процессе можно говорить лишь тогда, когда субъект активно ищет и открывает для себя существенно новое знание. Следовательно, мышление всегда является продуктивным процессом. Применение известного субъекту знания, по мнению ученого, ни в коей мере не может быть отнесено к мыслительному процессу [30, с. 21].

Данные размышления ученых-психологов явились основой при разработке наших собственных концептуальных оснований проблемы развития творческого мышления студента вуза физической культуры.

Одной из важных и, вместе с тем, наиболее сложных задач психологии мышления является реконструкция логики неосознаваемой работы сознания в мыслительном контуре. Среди отечественных теоретических разработок эвристичной для решения данной задачи является смысловая теория мышления О. К. Тихомирова, в рамках которой осуществлено описание мыслительного процесса на основе взаимосвязи последнего с эмоциональными проявлениями [185, с. 180]. Полученные автором экспериментальные результаты изучения феномена «эмоциональной наводки» при решении мыслительной задачи указывают на то, что порождение гипотез и оценка их правдоподобности могут происходить на неосознаваемом уровне.

В отечественной психологии активно ассимилировалась системная методология, разрабатываемая Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейном, начиная с первой половины XX столетия. Точки зрения данных авторов находят свое развитие и в современных исследованиях мышления Л. М. Веккера, В. В. Давыдова, А. М. Матюшкина и др.

Проблема творческого мышления имеет долгую историю развития. Сам

термин «творчество» определяется как деятельность, порождающая нечто качественно новое, отличающееся неповторимостью, оригинальностью, общественно-исторической уникальностью. Любая деятельность, согласно теории деятельности Рубинштейна, связана с потребностями личности. В связи с этим нам импонирует точка зрения М. И. Меерович, который пишет, что потребность понять природу процесса творчества возникла как следствие необходимости воздействовать на творческую деятельность, чтобы повысить ее эффективность [119, с. 20].

В исследовании А. З. Рахимова проведен качественно-количественный анализ определений творчества, существующих в различных источниках. Автор предпринял попытку в процессе анализа выявить 125 основных наиболее частых смыслов сочетаний, отражающих понимание сущности творчества. Выявленные определения были условно автором разделены на четыре тематические группы, каждая из которых отражает специфику подхода к пониманию творчества [Цит. по: 157, с. 42]:

а) **творчество** – это высшее проявление активности человеческой деятельности (12,8%);

б) **творчество** – это целенаправленная преобразующая деятельность по разрешению противоречий (22,4%);

в) **творчество** – это способ самоутверждения, самовыражения, самореализации (32%);

г) **творчество** – это целенаправленная деятельность по созданию новых общественно-значимых ценностей (32,8%).

Таким образом, проблема разработки научно обоснованных подходов к развитию творчества, затрагивающая как теоретические, так и прикладные аспекты, является актуальной на протяжении многих лет. Начиная с XX века этим вопросам были посвящены работы в философской [19; 23; 83; 175], педагогической [7; 97; 119; 145; 157], психологической [26; 40; 75; 90; 108;

117; 151; 153; 158; 173] литературе. На основе этого получили четко выраженные взгляды на определение понятия «творчество», на которое мы опирались в изучении процесса развития творческого мышления студента вуза физической культуры.

Ниже рассмотрим взгляды философов на проблему развития творческого мышления. Творчеством, как отмечает Н. А. Бердяев, должны быть проникнуты все сферы деятельностного самоопределения человека, не только искусство, но и мораль и познание [19, с. 143].

В философском словаре предложено следующее определение: «**творчество** – процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности. Творчество представляет собой возникаемую в труде способность человека из доставляемого действительностью материала созидать (на основе познания закономерностей объективного мира) новую реальность, удовлетворяющую многообразным общественным потребностям» [192, с. 554].

В своей диссертационной работе Н. В. Курлянова пишет, что логическая концепция позитивной теории познания выдающегося мыслителя Аристотеля завершает традиции античных философов и помогает понять природу человеческого творчества. Первичность материи, основы бытия связаны со вторичностью материи человеческого сознания. Человек способен познавать мир в единстве чувственного и разумного его восприятия. Творчество связано с актом человеческой активности, со свободой выбора, который делает человек как существо, наделенное разумом [97, с. 14]. Более распространенный подход к творчеству отмечается в работе «Избранные произведения» философа-материалиста Б. Спинозы. Началом творчества он признавал человеческую деятельность. Чем больше вещей, с которыми человек вступает в активную взаимосвязь, тем совершеннее его разум, стремящийся познать не только временную картину явлений, но внутреннюю

гармонию связей, причин, следствий. Деятельность человека, познающего природу и свой внутренний мир, Спиноза считал творческим действием только при наличии свободы [174].

Ж. Ж. Руссо разработал теорию природосообразного воспитания личности. Характерными чертами творческой личности, по мнению автора, является инициативность и активность [160, с. 117].

Философ Кант в своей работе «Критика чистого разума» связывал «прозрение», «интуицию» – сферу интенсивных творческих исканий – со стремлением человека к моральному самосовершенствованию. Условием творчества он провозглашал свободу, связанную с категориями морали [58].

А. Г. Спиркин определял, что «творчество – это мыслительная и практическая деятельность, результатом которой является созидание оригинальных, неповторимых ценностей, установление новых факторов, свойств, закономерностей, а также методов исследования и преобразования материального мира или духовной культуры... При этом следует подчеркнуть, что новизна объективна и социально значима, если результат действительно новый в контексте истории культуры...» [Цит. по: 175, с. 33]. В этом определении представляет ценность то, что сам процесс творчества имеет объективную новизну и социальную значимость.

При анализе творчества, как специального вида человеческой деятельности, следует выделить признак «прогрессивности». С. С. Гольдентрихт отмечал, что «природа творческого деяния – созидание, рождение нового прогрессивного, способного развития человека и общества. Сущность творчества несовместима с деятельностью, враждебной человеку» [182, с. 39]. Другой автор В. С. Библер, отождествляя творческий процесс с культурой, определял последнюю как «изобретение мира впервые», акцентируя, таким образом, особое внимание на новизне результата творчества [23, с. 90].

Ученый В. А. Коваленко предложил «феноменологическую модель» творческого процесса, которая состоит из следующих элементов: постановка проблемы, рождение замысла, атака, релаксация, инкубация решения, инсайт [83, с. 79].

Интересна, на наш взгляд, точка зрения С. Г. Литке по данному вопросу. По мнению автора, понятие «творчество» алогично и не имеет обобщенного и абстрактного отражения сути [103, с. 78].

В своей работе мы опирались на таблицу «Обобщенное представление определений «творчество», которую представила С. Г. Литке в статье «Анализ понятия «творчество» в континууме философского аспекта» [103, с. 78]. Ниже в таблице 1 показан структурно-логический анализ определений понятия «*творчество*».

Таблица 1 – Обобщенное представление определений «творчество»

Творчество		
Родовой признак	Видовой признак	Автор
жизнь	природы	Н.В. Станкевич
искусство	сценическое	В.Г. Белинский
момент	высшего («умного») созерцания мира	Платон
удачная и случайная комбинация	уже существующих элементов	Ф. Бэкон
творчество истории	в которой конечные человеческие существа принимают участие в осуществлении	Августин

	божественного замысла о мире	
высшая форма человеческой деятельности, соприкосновение с абсолютом		Ф. В. Шеллинг
иррациональное начало свободы, экстатический прорыв природной необходимости и разумной целесообразности, выход за пределы природного и социального		М. Хайдеггер
удачная комбинация идей	приводящая к решению задачи	Дж. Дьюи
деятельность человека	преобразующая природный и социальный мир в соответствии с целями и потребностями человека и человечества на основе объективных законов действительности	К. Маркс

Таким образом, мысли многих философов содержали представление о творчестве, как о преобразующей мир и человека деятельности.

В «Педагогической энциклопедии» отмечено, что **творчество** – это высшая форма активности и самостоятельной деятельности человека. Творчество оценивается по его социальной значимости и оригинальности

(новизне) [142, с. 215]. Краткий педагогический словарь дает следующее определение творчества. Это деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее, это высшая форма деятельности [93, с. 15].

Весьма интересной, с нашей точки зрения, представляется классификация составляющих творчества, представленная В. И. Андреевым. Творчество, по его мнению, – это вид человеческой деятельности, для которой характерно [7, с.49]:

- а) наличие противоречия проблемной ситуации или творческой задачи;
- б) социальная и личностная значимость и прогрессивность, т. е. оно вносит вклад в развитие общества и личности;
- в) наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества;
- г) наличие субъективных (личностных качеств – знаний, умений, положительной мотивации, творческих способностей личности) предпосылок для творчества;
- д) новизна и оригинальность процесса или результата.

Отсюда следует, что творчество (это один из видов человеческой деятельности) направленно на разрешение противоречия (решение творческой задачи), для которого необходимы объективные (социальные, материальные) и субъективные личностные условия (знания, умения, творческие способности), результат которого обладает новизной и оригинальностью, личной и социальной значимостью, а также прогрессивностью [7, с. 50].

Данная точка зрения была учтена нами при разработке оценочно-критериальной системы развития творческого мышления студента вуза.

Р. М. Грановская в своей книге «Творчество и преодоление стереотипов» выделяет черты, присущие познавательным процессам талантливых людей: гибкость и беглость мысли, оригинальность,

любопытность и мужество. Мужество в творчестве – это возможность принимать решение в ситуации неопределенности, не пугаться собственных выводов и доводить их до конца, рискуя личным успехом и репутацией [50, с.121].

Видный ученый Б. Г. Ананьев считал, что творчество – это процесс объективации внутреннего мира человека, а творческое выражение является выражением интегральной работы всех форм жизни человека, проявлением его индивидуальности. Термин «творчество» указывает на деятельность личности и создание ею ценностей, которые из фактов ее персональной судьбы становятся достоянием культуры [5, с. 139].

Особый интерес у отечественных и зарубежных педагогов вызывает процесс развития творческих преобразующих начал в человеке. Например, П. Ф. Каптерев отстаивал целенаправленное стимулирование позитивных личностных качеств, активизацию интеллектуально-творческой деятельности; выдвинул идею развивающего обучения как фактора гармоничного развития личности, таланта, индивидуальности; ратовал за индивидуализацию, дифференциацию образования, развивая идеи гармонизированного развития как личности в целом, так и широкого спектра способностей [72, с. 125].

Творческая личность как личность с развитым самосознанием, осознанием своего отношения к миру, себя как личности, своих поступков, мыслей, интересов рассматривалась в работе И. С. Кона [86, с. 56]. Видные педагоги-новаторы С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов обосновали инновационную технологию обучения, рассчитанную на обеспечение психологического комфорта и получения высоких результатов в процессе образования [109; 202].

Другой ученый М. П. Щетинин предлагал создавать обогащенную развивающую среду для гармоничного развития личности [210]. Точка

зрения данного автора позволила нам сформулировать одно из педагогических условий развития творческого мышления студента вуза.

Известный педагог А. З. Рахимов в своей работе отмечал качества творческой личности [157, с. 53-57]:

- адаптационная гибкость – оригинальность, приспособляемость к новым условиям;
- избирательность – способность из множества вариантов выбрать наиболее оптимальный;
- интерес к новым и сложным проблемам;
- мотивированность;
- независимость;
- открытость к творчеству;
- развитое воображение;
- спонтанная гибкость – способность творческой личности быстро переключаться с одного класса объектов на другие;
- самостоятельность;
- экспрессивная беглость – способность быстро составлять фразы.

Данная авторская интерпретация представляется нам интересной; использована в исследовании.

Известна точка зрения педагога В. И. Андреева. Автор пропагандировал идею образования как системного, творческого, культурного развития личности. Образование должно сочетаться с самообразованием, воспитание с самовоспитанием, обучение с самообучением, развитие с творческим, профессиональным саморазвитием личности [7, с. 23]. Последнее взаимодействие, на наш взгляд, побуждает творческое развитие личности в процессе обучения и воспитания.

В психологии творчество рассматривается неоднозначно: как развивающее взаимодействие, механизм, движение которого имеет

определенные фазы функционирования (Я. А. Пономарёв); как совокупность свойств личности, которые обеспечивают ее включенность в этот процесс (Л. С. Выготский, М. Кашапов).

Творческое мышление, являясь предметом изучения психологии, отражает непосредственное мысленное усмотрение связей в изучаемом предмете, в результате которого возникает или предметная реальность (в качестве материальной продукции), или субъективно новое знание, или же идеальный образ [158, с. 11].

Известный ученый Л. С. Выготский в основе любого творческого процесса выделял способность к образному мышлению. Творческое мышление охватывает мыслительные процессы, приводящие к получению решений, созданию необычных и оригинальных идей, обобщений, теорий, а также художественных форм [40, с. 43].

Творчество, с точки зрения Д. Б. Богоявленской, является ситуативно нестимулированной активностью, проявляющейся в стремлении выйти за пределы заданной проблемы [26, с. 87].

Интересна, на наш взгляд, точка зрения А. Н. Лука. Автор в своей работе «Мышление и творчество» отмечает, что творческий акт и обычное «решение проблем» имеют одинаковую психологическую структуру [108, с. 115]:

1) накопление знаний и навыков, необходимых для четкого уяснения и формирования задачи (четкая формулировка задачи – это половина решения);

2) сосредоточенные усилия и поиски дополнительной информации (если задача все же не поддается решению, наступает следующий этап);

3) уход от проблемы, переключение на другие занятия (это период инкубации);

4) озарение, или инсайт;

5) верификация, или проверка.

Известна и классификация критериев творческого решения, предложенная автором [108, с. 119]:

1) **адекватность**, т. е. решение должно быть действительно решением;

2) **новизна и оригинальность**;

3) **доработанность**, т.е. решением считается не просто хорошая идея, а непременно осуществленная идея;

4) **изящество и простота**.

Данная классификация представляется нам интересной, используется в исследовании, т. к. отражает все составляющие творческого решения.

Концепция С. Медника о сути творчества состоит в способности преодолевать стереотипы на конечном этапе мыслительного синтеза, в широте поля ассоциаций. Чем из более отдаленных областей ассоциаций взяты элементы проблемы, тем более креативным является процесс решения. Тем самым дивергенция заменяется актуализацией отдаленных зон смыслового пространства [Цит. по: 59, с. 23].

По мнению М. Кашапова, творчество – это процесс создания нового, который требует выхода за существование границы знания. В этом, как считает автор, и проявляется сложная структура творчества, а именно [75, с. 130 ]:

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

эвристического поиска.

Весьма интересной, с нашей точки зрения, представляется концептуальная идея А. Маслоу. Гуманистический психолог полагал, что первоначальный источник творчества – мотивация личностного роста. Творчество (по А. Маслоу) – это потребность в самоактуализации, полной и свободной реализации своих способностей и жизненных возможностей [113, с. 127].

В работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др. показано, что развитие мышления происходит в результате любой активной деятельности. По мнению автора, С. В. Гуцвиной, творческое мышление и творческая деятельность рассматриваются неразрывно, во взаимосвязи [52, с. 17].

Анализ творческой деятельности осуществил и академик Б. М. Кедров. В своей книге «О творчестве в науке и технике: научно-популярные очерки для молодежи» он рассматривает также барьеры, которые необходимо преодолевать в процессе творческого поиска нового. Например, автор описывает барьеры замыкания: «Это такие барьеры, которые предполагают, что задача должна решаться в определенных рамках и не выходить за их пределы, в то время как преодоление такого рода барьеров состоит именно в выходе за эти рамки» [Цит. по: 77, с. 166].

Согласно теории деятельности, разработанной А. Н. Леонтьевым, деятельность понимается «как активность субъекта, направленная на изменение, совершенствование деятельности и самого себя» [101, с. 43].

Важным, на наш взгляд, является определение, данное Л. С. Выготским: «**Творческой деятельностью** мы называем такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещь внешнего мира или чувством, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке»

[40, с. 32].

Ряд ученых отмечает, что творческая деятельность направлена на изменение, совершенствование самого субъекта творчества (23; 53; 118 и другие). В частности М. И Махмутов пишет, что творчество направлено на создание объективно и субъективно качественно новых для обучающегося ценностей, имеющих общественное значение, то есть важных для формирования личности как общественного субъекта [118, с. 245].

Специфика творческой деятельности заключается в том, что:

– она претерпевает процесс функционального развития по ходу ее осуществления, психологические преобразования в самой деятельности предшествуют и подготавливают получение новых результатов (О. К. Тихомиров);

– творческую деятельность считают эвристической, сутью которой является схватывание основной идеи, понятия во внезапном нахождении приема действия или образа (М. И. Махмутов);

– творческая деятельность отличается большой эмоциональностью, большим интересом субъекта к объекту (Г. Д. Бабушкин).

Перечисленные выше взаимообусловленные ракурсы рассмотрения творческой деятельности позволяют считать творческую деятельность студента целеполагающей, созидающей, направленной на получение социально значимого результата.

Автор В. А. Анисимова рассматривает понятия «творчество», «творческая деятельность» как однопорядковые и выделяет общие для них основные признаки (хотя они и являются достаточно дискуссионными) [8, с. 10]:

– создание качественно новой системы знаний на основе переосмысления, переработки, комбинации и использования уже накопленных устоявшихся знаний;

- способность принимать нестандартные, оригинальные, неповторимые решения, адекватные особенностям данной конкретной ситуации;
- способность конструировать, создавать, вводить в оборот понятия, категории, отражающие новые грани естественных и социальных, в том числе педагогических процессов на основании и с использованием старого знания;
- способность видеть объект или явление во всей совокупности его сторон, в единстве негативного и позитивного;
- умение использовать теоретический каркас, стержень данной науки как ключ к конкретному анализу конкретной ситуации.

Анализ научной литературы [26; 30; 40; 81; 108; 117; 157; 178 и т. д.], посвященной развитию творческой личности, свидетельствует, что исследования обращены к проблемам развития творческих способностей (Д. Б. Богоявленская, Е. Я. Ямбург и др.); развития творческого воображения, творческой активности (Л. С. Выготский, А. В. Брушлинский и др.); развития творческого мышления (Б. Клег, А. Н. Лук, А. М. Матюшкин и др.); развития творческого потенциала (Я. А. Пономарев, С. А. Строилова и др.).

В современной науке выполнен ряд исследований (Н. В. Курлянова [97], Е. В. Нейфельд [135], Т. В. Огородова [138] и др.), раскрывающих различные аспекты проблемы развития творческого мышления студента вуза.

Проблема развития педагогического творческого процесса в вузе разрабатывалась и разрабатывается на протяжении многих лет, так как учебный процесс – это сложная система, в которой взаимодействует множество факторов. Для студента вуза творческий путь овладения знаниями характеризуется творческим поиском, соотнесением знаний с решением жизненных и профессиональных проблем.

В науке имеется ряд исследований, представляющих различные

взгляды на проблему развития творческого процесса:

– положения о творческой сущности человека, развитии его способностей в процессе деятельности (в том числе и учебно-познавательной деятельности) (В. И. Андреев, П. И. Пидкасистый и др.);

– теория развития самообразовательной деятельности (Г. Н. Сериков, О. Л. Карпова и др.);

– идеи организации процесса формирования творческих способностей обучающихся с позиций личностно-ориентированного (В. А. Беликов, И. С. Якиманская и др.), системного (В. П. Беспалько, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин и др.), инновационного (В. А. Сластенин и др.) подходов.

Рассмотрение проблемы развития творческого мышления студента вуза физической культуры требует раскрытия понятия «творческое мышление». В своей работе Е. В. Нейфельд указывает, что *творческое мышление студента* – это вид мышления, проявляющийся как интегративное качество личности, характеризующийся ценностным отношением субъекта к творчеству, осмысленностью основных категорий, механизмов творческого мышления, осознанным применением логических операций и эвристических приемов для решения самостоятельно обнаруженных проблем [135, с. 14].

Под *творческим мышлением* Ю. Г. Козулина понимает любую практическую или теоретическую деятельность человека, в которой возникают новые (по крайней мере, для субъекта деятельности) результаты (знания, умения, способности, цели личности, материальные продукты) [85, с. 100].

О. К. Тихомиров дает следующее определение: «**Творческое мышление** – один из видов мышления, характеризующийся созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию. Эти новообразования касаются мотивации, целей, оценок, смыслов. Мышление творческое отличают от процессов

применения готовых знаний и умений, называемых репродуктивным мышлением» [185, с. 44].

Из многообразия подходов к творческому мышлению наиболее близко к нашей позиции определение взятое из современного словаря-справочника молодого исследователя под редакцией А. Я. Найна и З. М. Уметбаева, где **под творческим мышлением** понимается способность обучаемого самостоятельно открывать новые знания и способы действий, ранее ему неизвестные и которые составляют содержание учебного процесса [131, с. 83].

Многие психологи и педагоги: Л. В. Занков, И. Л. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин и др. – рассматривают творческое мышление как специфический вид поведения при решении проблемных ситуаций.

В частности, А. М. Матюшкин в своей концепции творческой одаренности, учитывая многообразие внешних проявлений творческого развития, определяет наиболее общую характеристику и структурный компонент творческого потенциала – познавательные потребности [117, с. 131].

Ю. Н. Кулюткин считает, что среди компонентов творческого мышления важнейшим является умение отказаться от первоначальной гипотезы, если она не подтверждается, умение получать новую информацию об объекте путем включения его в новые связи и отношения [96, с. 105].

К настоящему времени значительное внимание уделяется анализу художественного, научно-технического, интеллектуального творчества. Однако сфера спорта, включая спортивно-педагогический процесс в качестве его сущностного звена, освещается с позиций творчества в единичных работах. Длительное время спортивным педагогам предлагались «лишь общие ориентиры в их восхождении к творчеству», которые изложены в

книге «Творчество тренера» А. А. Деркача и А. А. Исаева [57].

Современный подход к спорту выражается в признании его «эвристически-достиженческой ценности» и понимании спорта как особого типа творческой поисковой деятельности. Творчество как духовно-практическая деятельность выливается в конечном итоге в высокие спортивные результаты и достижения, а также стимулирует дальнейшее развитие физических и духовных качеств участников физкультурно-спортивной деятельности.

Возрастающие в современных условиях требования к интеллектуальному уровню студента направления подготовки «Физическая культура», его профессиональному мастерству, творческому мышлению ставят высшее образование перед важной проблемой. Сегодня необходим профессионал, способный творчески осуществлять профессиональную деятельность.

Этим обусловлены попытки целенаправленного развития творчества в физкультурно-спортивной сфере, включая вузовскую подготовку студентов, что нашло отражение в ряде исследований В. Г. Баданина [13], С. Н. Бегидовой [16], Г. Варданяна [33], С. Д. Неверковича [133], Л. В. Пашковой [141], С. А. Строиловой [178] и др.

На данный момент творчество спортсменов, а также творческая специфика видов спорта отражаются в публикациях, главным образом, по таким видам спорта, как фигурное катание, художественная и ритмическая гимнастика, т. е. так называемым технико-эстетическим видам спорта, в своих высших проявлениях близким к искусству. В результате распространяется представление, различающее «творческие» и «нетворческие» виды спорта, и, вместе с тем, выдвигается нерешенная проблема сущности творчества в спорте и его специфики в различных видах спортивной деятельности.

Как известно, мышление спортсмена бывает двух типов: творческое (когда он обдумывает тактику и стратегию) и оперативное. При этом важно отметить, что мышление спортсмена – единое целое, и «творческое» и «оперативное» мышление связаны со спортивной деятельностью, только оперативное протекает во время этой деятельности. Непосредственно в единоборстве спортсмен не столько творит, создает новое, сколько решает задачи с использованием всего арсенала ранее изученных тактических приемов. При этом следует учитывать, что мышление спортсмена со всеми его индивидуальными особенностями развивается в процессе тренировочно-соревновательной деятельности в соответствии с присущими ей закономерностями. Следовательно, развивать творческое мышление также целесообразно специфическими средствами того или иного вида спорта.

Автор В. А. Кашкаров отмечает, что проблема развития мыслительных способностей юных футболистов формируется в рамках проблемы развития у них творческого мышления. Психологическая структура творческого мышления футболиста включает такие психологические компоненты, как **эвристичность** (умение творчески разрешать проблемные ситуации, находить новые оригинальные решения); **рефлексивность** (умение анализировать основания своих собственных действий и действий партнеров и соперников по игре); **прогнозирование** (умение строить план своих действий с учетом действий партнеров, играть «на определение» развития игровых ситуаций) и **способность к усвоению опыта, способность к саморазвитию** (умение анализировать и накапливать собственный и командный позитивный опыт) [76, с. 6]. Она представлена на рисунке 1.

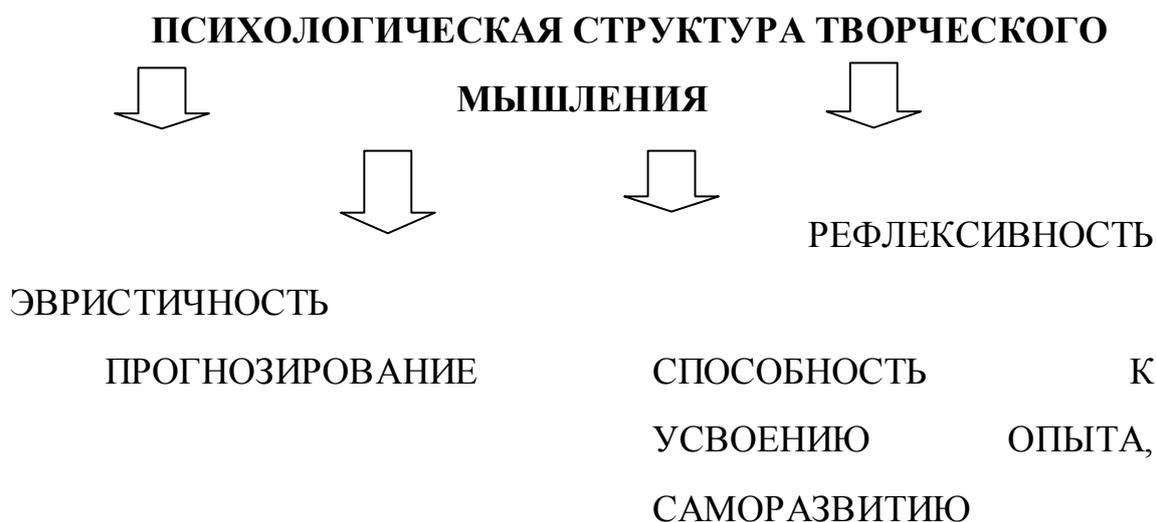


Рисунок 1 – Психологическая структура творческого мышления

Данная точка зрения представляется нам интересной; элементы данной структуры использовались при описании оценочно-критериальной системы развития творческого мышления студента вуза. Система подробно будет представлена в параграфе «Общая технологическая характеристика организации экспериментального исследования».

По-другому, изучаемую нами проблему развития творческого мышления, затрагивал В. И. Столяров. Он анализировал природу спортивного творчества, показывал его основные отличия от художественного творчества. Автором прослеживаются различные взгляды исследователей на проблему эстетических проявлений в спорте и таких эмоционально-психологических состояний, специфичных для разных видов спорта, как «чувство мяча» в футболе и т. п., близкие к эстетическим переживаниям, которые он рассматривает в контексте творчества в спорте [177].

Остановимся кратко и на опыте зарубежных авторов, которые изучали данную проблему. Исследованиями творческого мышления и потенциала личности занимались за рубежом П. Вайнцвайг, М. Воллах и Н. Коган,

Дж. Гилфорд, К. Роджерс, В. Ловенфельд и В. Ломберт Бриттен, Р. Стернберг, Л. Терстоун, К. В. Тейлор, Е. Торранс и др. Большинство этих исследователей делали акцент на определении *креативности*, на особенностях и качествах творческой личности, на различиях дивергентного и конвергентного мышления.

Представим некоторые точки зрения данных авторов. Например, согласно подходу К. В. Тейлора креативность необходимо рассматривать в четырех основных аспектах [219, с. 109]: 1) креативный процесс; 2) креативный продукт; 3) креативная личность; 4) креативная среда. Особенностью креативного процесса являются оригинальность, адекватность задаче и самостоятельность, пригодность. Креативные продукты представляют собой новые решения проблем. Креативность появляется как поведение в относительном отсутствии угрозы и принуждения от окружающих, что представляет собой среду. В настоящее время для изучения данной дефиниции применяют именно этот подход.

Ряд исследователей рассматривает креативность как самостоятельный фактор, независимый от интеллекта. Наиболее известными среди них являются концепции Е. П. Торренса и Дж. Гилфорда. Так творческое (креативное) мышление, как пишет Дж. Гилфорд, характеризуется четырьмя главными особенностями [44, с. 46]:

1) оригинальность, необычность, способность продуцировать идеи, ассоциации, необычные ответы. Творческий человек стремится найти собственное, отличное от других решение;

2) семантическая гибкость – способность видеть объект под новым углом, обнаруживать его новое использование, расширять функциональное применение на практике;

3) образная адаптивная гибкость – способность изменять восприятие объекта, чтобы видеть скрытое от наблюдения стороны, признаки и

возможности для использования;

4) семантическая спонтанная гибкость, способность продуцировать разнообразие в неопределенных ситуациях, которые не содержат ориентиров для идей.

Дж. Гилфорд не включает общий интеллект в структуру креативности. Все эти факторы (беглость мышления, четкость, оригинальность, чувствительность к проблеме) Дж. Гилфорд объединяет под общим названием дивергентного мышления.

Психолог Е. П. Торренс характеризует креативность как процесс появления чувствительности к проблемам, дефициту или дисгармонии знаний, фиксации данных проблем, поиску решений через выдвижение разнообразных гипотез и их перепроверки. Он определяет креативность как естественный процесс, порождаемый сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в ситуации неопределенности или незавершенности [221, с. 137].

Область креативности сложна для исследований и вызывает множество споров, поскольку эмпирическое поле фактов, относящихся к данной проблеме, очень широко. Как отмечает М. Ш. Кипнис, еще в 60-х гг. прошлого века было описано более 60 определений креативности, и их число растет каждый день [79, с. 10].

Воллах и Коган в своей работе изменили систему проведения тестов креативности. Подход Воллаха и Когана позволил по-иному взглянуть на проблему связи между креативностью и интеллектом. Упомянутые исследователи, тестируя интеллект и креативность учащихся 11-12 лет, выявили четыре группы детей с разными уровнями развития интеллекта и креативности [222, с. 212].

Другой автор Р. Стернберг впервые предпринял попытку дать определение понятию «интеллект» на уровне описания обыденного

поведения. В качестве метода он избрал факторный анализ суждений экспертов. В конечном счете определились три формы интеллектуального поведения [218, с. 609]: 1) вербальный интеллект (запас слов, эрудиция, умение понимать прочитанное); 2) способность решать проблемы; 3) практический интеллект (умение добиваться поставленных целей и пр.).

В нашей работе придерживаемся точки зрения о том, что креативное мышление – это способность к изобретательству и научным открытиям.

Ретроспективный анализ многочисленных источников по проблеме развития творческого мышления студента позволяет отметить следующее.

1 Дефиниция «творчество» рассматривается неоднозначно, чаще всего определяется как вид деятельности по созданию чего-то нового. Творчество характеризуется наличием проблемной ситуации, необходимостью создания обогащенной развивающей среды, новизной результата данного процесса.

2 Понятие «творческое мышление» связано с ассоциативным мышлением, способностью к образному мышлению, с эвристическими функциями мышления, положительной мотивацией и т. д. Сущностными свойствами творческого мышления студента физической культуры являются логичность, проблемность, оригинальность и многовариантность.

3 Зарубежные авторы в своих работах делают акцент на дефиниции «креативность». Она рассматривается в четырех основных аспектах: креативный процесс, продукт, креативная личность, среда.

4 Творческая деятельность студента вуза является целеполагающей, созидательной, направленной на получение социально значимого результата.

Уточним дефиницию «творческое мышление студента», под которым понимаем вид мышления, проявляющийся как интегративное качество личности (субъектная позиция, определяющая знания и умения логически мыслить – сомневаться, размышлять, сопоставлять суждения), характеризующееся способностью обучаемого самостоятельно открывать

новые знания и способы действий, которые составляют содержание учебного процесса. Это процесс, который ведет к созданию нового. Мы придерживаемся точки зрения, что данный вид мышления связан с развитым ассоциативным мышлением и воображением человека. Обозначенные психологические процессы можно развивать при помощи специальных упражнений.

Обобщая философское, психологическое понимание дефиниции «развитие», можно отметить, что это процесс качественных изменений, характеризующихся необратимостью, многомерностью, направленностью и возникновением качественно новых образований. Таким образом, **развитие творческого мышления** – это процесс количественных и качественных изменений обучающегося, в результате которого осуществляется переход на более высокий уровень.

Наряду с теоретическим рассмотрением проблемы развития творческого мышления ниже проанализируем данный вопрос и с точки зрения реальной практической действительности. Для выяснения состояния проблемы развития творческого мышления студента направления подготовки «Физическая культура» на практике нами была проведена работа в нескольких направлениях. Во-первых, были подвергнуты рассмотрению литературные источники, диссертационные исследования и статьи по данной проблеме. Во-вторых, нами были проведены опросы студентов, преподавателей.

В опросе участвовали студенты второго курса Уральского государственного университета физической культуры направления подготовки «Физическая культура» в количестве 52 человек. Чтобы выявить уровень понимания респондентами сущности творчества, им было предложено, в частности, закончить предложение: «творческое мышление – это...». Анализ полученных данных позволил установить, что в понимании

сущности понятия «творчество» выявлен средний уровень знаний студентов. На данное задание 46,15 % студентов дали определение понятия «творческое мышление». Особую трудность у студентов вызвало задание описать следующие понятия «оригинальность», «творчество», «нестандартность». Только 19,23 % студентов правильно определили понятия, еще 25% опрошенных дали неточный ответ, а 55,76 % студентов испытали трудности при их определении. Полученные данные свидетельствуют, во-первых, о путанице понятий, во-вторых, о неумении четко и кратко излагать материал.

Интересные данные были получены на вопрос анкеты «Согласны ли вы с тем, что творчество в Вашей профессиональной деятельности необходимо?». 90,38 % опрошенных ответили, что согласны. Если рассматривать учебную деятельность, то 42,30 % студентов отметили, что на занятиях преподаватели развивают у них творческое мышление.

При этом у большинства студентов решение творческой ситуации «В высотном здании, где располагаются многочисленные офисы, лифт работает очень медленно. Служащие, крайне раздраженные неудобством, засыпали коменданта жалобами, и тот вынужден пригласить экспертов. Ознакомившись с конструкцией и техническими особенностями здания, эксперты предлагают заменить старую модель подъемника на более современную и быструю, для чего придется разобрать и перестроить значительную часть здания, что владельцу явно не по карману. В чем заключается настоящая проблема и как ее можно решить?» вызвало затруднение. Только 17,30 % студентов ответили правильно на вопрос, что свидетельствует о непонимании сути проблемы, отсутствии более глубокого и обобщенного взгляда на возможные пути ее развития.

На другой вопрос анкеты «По каким признакам Вы определяете, что было принято творческое решение?» 26,9 % респондентов не смогли

предложить четких критериев определения творческого решения.

Таким образом, данные результаты позволили нам прийти к следующим выводам: во-первых, студенты имеют теоретические знания по данной теме; во-вторых – студенты, как правило, в процессе принятия решения забывают о нестандартных подходах, об оригинальных идеях, эвристических приемах.

В опросе участвовало 30 преподавателей общеобразовательных дисциплин Уральского государственного университета физической культуры г. Челябинска.

В работе нашел свое отражение тот факт, что творческая деятельность студентов не выделяется многими преподавателями как самостоятельная: 36,7% опрошенных указали в анкетах, что целенаправленная работа по развитию творческого мышления студентов ими не ведется. Данный показатель не дает полной уверенности в том, что в остальных 63,29 % случаев работа ведется систематически и целенаправленно, т. к. на вопрос о применяемых педагогических методах и приемах для развития творческого мышления было зафиксировано всего 30 % ответов опрашиваемых. На вопрос «Применяете ли Вы в работе по развитию творческого мышления создание творческих ситуаций, направленных на приобретение студентами личного творческого опыта их решения?» положительно ответили только 33,33 % респондентов.

Таким образом, общественная потребность в развитии творчески мыслящего человека не находит своего полного претворения в практике вуза.

Для определения направлений построения процесса обучения, имеющего своей целью активизацию и развитие творческого мышления обучающихся, необходимо представить модель развития творческого мышления студента направления подготовки «Физическая культура» (далее ФК), выявить комплекс педагогических условий ее результативного

функционирования.

Одним из элементов развития образовательной среды, направленной на раскрытие творческого потенциала студентов является введение спецкурса в образовательный процесс. Спецкурс ориентирован на развитие творческого мышления студентов направления подготовки «Физическая культура» в системе профессионального образования. Изучение студентами спецкурса обусловлено тем, что он позволяет проанализировать качество и уровень имеющейся подготовки студентов в аспекте творчества, прогнозировать дальнейшее развитие студентов по обозначенной проблеме, актуализировать и интегрировать полученные знания на практике.

Ниже представим наш собственный опыт по данной проблеме, который используется на занятиях по дисциплинам профессионального цикла.

Процесс развития творческого мышления на данный момент представлен в исследовательской деятельности студентов вуза физической культуры. К ключевым компонентам этой деятельности относятся [8, с. 15]:

- творческое чтение научно-педагогической литературы;
- творческий анализ учебников и учебных пособий;
- проведение экспериментального исследования;
- подготовка творческого доклада, написание статьи.

Психолого-педагогическое образование осуществляется в рамках дисциплин профессионального цикла: «Педагогика», «Психология», «Психология ФКиС».

В процессе лекционных и семинарских занятий нами обращается внимание на развитие творческого мышления студентов. Например, один из преподавателей кафедры педагогики Д. на лекциях использует приемы, непосредственно направленные на активизацию мыслительной деятельности слушателей в процессе обучения (создание проблемных ситуаций, атмосферы дискуссии). Путь к развитию творческого мышления лежит через

создание и разрешение проблемных ситуаций. Примером является прием «Верные и неверные утверждения», которые реализуются преподавателем в процессе составления вопросов для блеф-игры «Верите ли вы, что ...».

С помощью метода дискуссии данный преподаватель развивает у студентов мотивационный блок мыслительной активности. Этому способствуют как сами проблемные ситуации, так и их разрешение в процессе диалогического общения.

Интересной, на наш взгляд, является методическая разработка магнитогорских исследователей «Управление творческим мышлением и воображением». Цель данного труда – способствовать развитию определенных умений и навыков в решении нестандартных ситуаций [190, с. 3].

Приведем еще примеры. Так другой преподаватель кафедры педагогики Ч. в работе со студентами применяет следующий метод обучения, который звучит, как постановка трудных задач. Данный метод делает образовательный процесс более интересным и способствует развитию творчества.

Доцент кафедры педагогики А. на лекциях со студентами практикует исследовательский метод обучения. Сущность его состоит в следующем:

- преподаватель вместе с обучающимися формулирует проблему;
- студенты самостоятельно ее разрешают;
- преподаватель оказывает помощь лишь при возникновении затруднений в решении проблемы.

Основная деятельность сводится к организации поисковой, творческой деятельности студентов при решении новых для них проблем.

Далее остановимся на опыте ряда зарубежных стран, которые проводят реформы в соответствии с новой философией образования. Так, например, в Польше, так и в других европейских странах образование из-за своей

массовости становится основным средством подготовки молодого поколения к жизни в объединяющейся Европе. Тематика «европейского образования» присутствует в содержании учебных программ. Одной из важных проблем, которая озвучена в рамках модуля «европейское образование», является развитие европейского мышления.

В настоящее время, как отмечается в работе А. К. Савиной, в Польше педагогическая литература и реформа содержания общего и высшего образования ориентируются на планомерную подготовку выпускников к тем условиям, в которых им предстоит в дальнейшем жить и работать. Успех реформы содержания общего и высшего образования польские специалисты связывают с развитием у обучающихся критического, альтернативного, глобального мышления, открытости к инновациям, умения принимать нестандартные решения [164, с. 94].

В некоторых зарубежных странах – Англии, Японии – большие возможности предоставляет университетское образование. Особо следует выделить такой фактор образования, как обеспечение высокого уровня научной и общекультурной подготовки в сочетании с глубокими психолого-педагогическими знаниями и умениями, сформированными на творческом уровне.

Например, в Японии важное место отводится саморазвитию личности, творческой индивидуальности студента в процессе учебной деятельности.

В Швейцарии, как пишет Л. Н. Данилова, основу усовершенствования образования составляют принципы открытости, общественной ответственности за результат развития системы, усиление продуктивности деятельности учреждений на всех образовательных ступенях [55, с. 99].

Как известно, исследования креативности имеют точку соприкосновения – в области организации творческого мышления, ориентированного на результат. Данное направление, как пишет Н. Е. Чиков,

представлено гуманитарными вузами. Данные курсы предполагают ориентацию на обработку и анализ массивов информации с помощью методов эвристики. Например, в МГУ им. Ломоносова на историческом факультете представлен «Профессиональный курс в Интернет (интернет-эвристика)». Российский государственный гуманитарный университет (г. Москва) предлагает курс «Информационная эвристика», направленный на освоение методов поиска, отбора и использования информации в области социальных и гуманитарных наук.

Это направление в США представлено университетами, которые предполагают курсы развития креативного мышления как дополнительные. Они ставят своей целью объяснить природу креативности, научить студента мыслить нестандартно, в обход стереотипов, быть готовым примерять на себя новые социальные роли. Именно такие университеты трактуют понятие креативности наиболее приближенно к эвристике в ее истинном понимании, являются наиболее прогрессивными и могут быть взяты как пример для развития модели эвристических курсов в ВУЗах России. Подобные курсы предполагают Тройский университет, университет Джорджии, также Институт им. Альтшуллера в Ворчестере, который уделяет большое внимание эвристическим методам обучения в своей программе, в частности, методике ТРИЗ.

В преподавании курсов в США и России, направленных на развитие способности специалиста к творческому решению проблем, по мнению Н. Е. Чикова, есть общее и отличное. При этом отличие относится не столько к приемам активизации мышления, сколько к пониманию того, каких специалистов должно готовить высшее образовательное учреждение. В практике высшего образования в США преподавание курсов эвристики становится все более распространенным. Обучение творческому мышлению в России происходит чаще в ходе преподавания других курсов, значительно

реже преподается как специальная учебная программа [200].

Анализ психолого-педагогической литературы, реальный опыт деятельности многих образовательных учреждений высшего профессионального образования и собственная педагогическая практика показали, что актуальность проблемы развития творческого мышления студента обусловлена потребностью общества в социально-экономических преобразованиях, а также тем, что именно этот возраст характеризуется интенсивным развитием интеллектуальных способностей, формированием профессиональных интересов. В учебно-профессиональной деятельности интересы студентов перестраиваются с учетом способностей, практических навыков профессиональной деятельности. Педагогическая сущность понятия «творческое мышление студента» – результат творческого освоения и реализации теоретической и практической готовности к актуализации их критической переработки, включает способности мобилизовать их в нестандартной ситуации и осмыслить свое отношение к учебной деятельности (творческом, профессиональном и личностном самоопределении, самопознании, приобретении новых знаний об этимологии развития творческого мышления с учетом личностных потребностей, способностей и мотивации). Сущностными свойствами творческого мышления студента физической культуры являются логичность, проблемность, оригинальность и многовариантность.

На основании вышеизложенного мы приходим к выводу о разработке и внедрении в образовательный процесс структурно-функциональной модели развития творческого мышления студента вуза и комплекса условий.

## 1.2. Модель развития творческого мышления

Наличие некоторой общности модели и определенных сторон педагогического явления есть главное условие, которое позволяет изучать разные стороны исследуемого процесса на его аналоге, модели. Ниже, остановимся на характеристике понятий «модель» и «моделирование».

Слово «модель» произошло от лат. слова «modus, modulus», что означает: мера, образ, способ и т. п. [206, с. 7]. В научной интерпретации с понятием «модель» связаны два значения. Во-первых, под моделью в широком смысле понимают теоретически или практически созданную структуру, воспроизводящую ту или иную часть действительности в упрощенной и наглядной форме. Во-вторых, заданная модель понимается при помощи другой более изученной по аналогии отношения сходства систем, состоящих из разных элементов, но обладающих разной структурой.

По мнению В. А. Штоффа, под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализуемая система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте. Автор выделяет три условия, при соблюдении которых модель выполняет свои функции [206, с. 78]:

- 1) между моделью и оригиналом имеется отношение сходства, форма которой явно выражена и точно зафиксирована (условие отражения);
- 2) модель в процессе научного познания является заместителем изучаемого объекта (условие репрезентации);
- 3) изучение модели позволяет получить информацию (сведения) об оригинале (условие экстраполяции).

По мнению Л. М. Фридмана, модель определяется обычно как некий объект (система), исследование, которое служит средством для получения

знаний о другом объекте (оригинале) [194, с. 23].

При определении понятия «учебная модель» акцент делается на то, что характеристики модели должны легче восприниматься дидактически, чем сходные или идентичные характеристики в самом объекте. Структура дидактической модели содержит меньше элементов, чем сам объект. Исследования подтверждают, что применение моделирования как метода обучения приводит к существенному повышению эффективности обучения.

**Моделирование** – метод исследования объектов познания на их моделях; построение моделей реально существующих предметов и явлений и конструируемых объектов для определения либо улучшения их характеристик, рационализации способов их построения, управления ими и т. п. [131, с. 15].

Использование моделирования в обучении раскрывает два аспекта. Во-первых, моделирование служит тем содержанием, которое должно быть усвоено обучающимися в результате учебы, тем методом познания, которым они должны овладевать, и, во-вторых, моделирование является тем учебным действием и средством, без которого невозможно полное обучение [194, с. 33].

Заметим, что как научный метод моделирование известно давно. Разработке различных аспектов проблемы моделирования посвящены работы многих философов и представителей конкретных наук (Н. М. Амосов, К. Е. Морозов, И. Б. Новик и др.).

Особое значение приобретает моделирование как метод познания в тех случаях, когда эмпирическая картина изучаемого явления неполна, не выяснена в деталях. Синтез имеющихся знаний о конкретном объекте и выявления наиболее важных для исследования его изучаемых сторон – основные преимущества метода моделирования [43, с. 126].

Исследовать К. Е. Морозов, обобщая различные определения, приходит

к следующим кратким и вместе с тем общим формулировкам: «Под моделью понимается объект любой природы, который способен замещать исследовательский объект так, что его изучение дает новую информацию об этом объекте». Под моделированием «понимается построение (или выбор) и изучение такого объекта любой природы (называемого моделью), который способен замещать исследуемый объект и изучение которого дает новую информацию об этом объекте» [123, с. 57].

Метод моделирования используется во многих науках, на всех этапах научного познания; он обладает огромной эвристической силой. Эвристическая сила этого метода определяется тем, что с его помощью удается свести изучение сложного к простому, невидимого и неосязаемого к видимому и осязаемому, незнакомого к знакомому, т. е. сделать любой, какой угодно следующий объект доступным для тщательного и всестороннего изучения [194, с. 35].

Как отмечает А. Г. Потапов, метод моделирования – общий метод опосредованного познания, основанный на научной аналогии, которой позволяет получать знания об объективно существующем объекте по моделям, находящимся с объектом в определенном сходстве, подобии [152, с. 40].

Главная отличительная черта моделирования как метода научного познания состоит в том, что человек, ставящий перед собой некоторые цели исследуемого характера, использует для исследования, непосредственно интегрированного его объекта, другой объект, замещающий в этом случае первый [46, с. 18].

Б. А. Глинский описывает в своей книге «Моделирование как метод научного познания» деление моделей по характеру воспроизводимых сторон оригинала [46, с. 109]:

а) субстанционные модели (материал модели по всем основным или, по

крайней мере, по некоторым основным свойствам идентичен субстрату оригинала, то есть по своей физической природе модель и оригинал сходны);

б) структурные модели;

в) функциональные модели;

г) смешанные модели (структурно-функциональные или функционально-структурные).

Под структурной моделью Б.А. Глинский понимает такую модель, которая имитирует внутреннюю организацию оригинала. Под функциональной моделью понимается модель, которая имитирует способ поведения (функцию) оригинала [46, с. 122]. Функция, способ поведения является одной из существеннейших характеристик системы. Как отмечает автор, чаще всего исследователь имеет дело со смешанными моделями.

Анализ выше приведенных различных мнений авторов о самой дефиниции «модель» и «моделирование» позволили нам более глубоко уяснить этимологию этих определений и разработать авторскую структурно-функциональную модель развития творческого мышления студента вуза физической культуры.

Сконструировать модель – это значит провести материальное или мысленное имитирование реально существующей системы путем создания специальных аналогов, в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы (В. П. Беспалько, Б. С. Гершунский, В. А. Штофф и др.)

Таким образом, в качестве основного метода исследования процесса развития творческого мышления студента вуза физической культуры избрали метод моделирования. При моделировании изучаемого процесса возникла необходимость выбора такого типа модели, который бы в наибольшей степени способствовал познанию данного процесса.

В научной литературе [46; 152; 209; 212] все модели принято делить по

способу реализации (материальные и идеальные) и по характеру воспроизводимых сторон оригинала (субстанциональные, структурные, функциональные и смешанные). Согласно данной классификации, конструируемая модель развития творческого мышления студента вуза физической культуры будет являться, с одной стороны, идеальной мысленной моделью (то есть отражающей наше представление о данном процессе на теоретическом уровне); с другой – **структурно-функциональной**.

Итак, сначала мы исследовали структуру процесса развития творческого мышления студентов. Для этого за основу взяли структуру педагогического процесса, его элементы и связи между ними. Как отмечает Б. С. Гершунский, это цели обучения, содержание, методы, средства и организационные формы [43, с. 171].

Проектируемая в изыскании структурно-функциональная модель состоит из следующих основных модулей: **целевого, организационно-развивающего, критериально-оценочного**.

**Целевой модуль** включает цель, задачи, принципы и т. д. Цель является системообразующим компонентом любой модели. Целью внедрения разработанной структурно-функциональной модели **является повысить у студента вуза физической культуры уровень развития творческого мышления**. Исходя из цели, мы определили задачи развития данного вида мышления студента:

- развить необходимый уровень знаний, имеющих творческую направленность;
- развить необходимый уровень умений и навыков, имеющих творческую направленность;
- развить личностные качества: рефлексивность, прагматичность, субъектность получаемого знания.

Цель и задачи разрабатываемой модели определяют ее содержание. И. Я. Лернер [102] и М. Н. Скаткин [168] под содержанием образования понимают педагогически адаптированную систему знаний, навыков и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, усвоение которой призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению и развитию материальной и духовной культуры общества. В педагогике содержание образования – один из факторов экономического и социального прогресса, ориентированный на самоопределение личности, создание условий для ее самореализации, развитие общества, укрепление и совершенствование правового государства [120].

Методологическая база модели – это интегративно-развивающий и личностно-ориентированный подходы к организации процесса развития творческого мышления студента физкультурного вуза.

В ходе нашего исследования нашла подтверждение идея, что развитие творческого мышления будет более успешным именно на основе интегративно-развивающего и личностно-ориентированного подходов. **«Подход»** с точки зрения науковедения – комплекс описания объектов, способов, методов, доказательств, аргументации, языка описания, объяснения и понимания стратегии и программы в науке. Под **интегративно-развивающим подходом**, Л. А. Шипилина понимает методологическую ориентацию исследования, позволяющую на основе применения конкретных принципов определить общую стратегию и разработать теоретико-методологические средства исследования [204, с. 113].

По мнению Л. А. Шипилиной, интегративно-развивающий подход заключается в следующем [204, с. 144]:

– интеграции проблематизированного содержания образования через целевые установки модели специалиста; интеграционной связи

управленческой, педагогической, психологической, культурологической, естественнонаучной подготовке, нашедшей отражение в учебном плане;

– учёте фундаментального и прикладного характера управленческих и психолого-педагогических наук при построении интегрированных курсов;

– использовании технологии управления развитием в процессе обучения творческой педагогической деятельности; разработке интегративной формы самоорганизации студентов как субъектов учения и развития – самоменеджменте; применении интегративного критерия – творческого стиля деятельности – при оценке результативности подготовки выпускников вуза.

Важно отметить, что составляющими интегративно-развивающего подхода являются **процессы интеграции и развития**. Определение понятия «интеграция» достаточно ёмкое и включает целую группу явлений и процессов, протекающих в культурной, экономической, политической сферах. В «Логическом словаре-справочнике» под *интеграцией* понимается процесс усиления взаимосвязей, объединение элементов в единое целое [87, с. 203]. В педагогике интеграция характеризуется ростом объема и интенсивностью взаимосвязей между элементами, их упорядочиванием и самоорганизацией в некое целое образование с появлением качественно новых свойств [143, с. 124].

Таким образом, понятие «интеграция» трактуется как сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов.

Можно отметить и ряд исследований, раскрывающих интегративно-развивающий подход к развитию творческого мышления:

– положения о творческой сущности человека, развитии его способностей в процессе деятельности (в том числе и учебно-познавательной деятельности) (В. И. Андреев, П. И. Пидкасистый, И. К. Шалаев и др.);

– теория развития самообразовательной деятельности (В. А. Анисимова, Г. Н. Сериков, О. Л. Карпова и др.);

– идеи организации процесса формирования творческих способностей обучающихся с позиций личностно-ориентированного (В. А. Беликов, Э. Ф. Зеер, И. С. Якиманская и др.), инновационного (Л. И. Савва, Н. Я. Сайгушев, В. А. Сластенин и др.), интегративно-развивающего (М. Н. Аплетаяев, В. А. Беловолов, Л. А. Шипилина) и др. подходов.

Другой важной составляющей интегративно-развивающего подхода является **развитие**. Рассмотрим эту дефиницию более подробно с учетом предмета нашего исследования. В философском энциклопедическом словаре развитие определяется как необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов. Только одновременное наличие всех трёх указанных свойств выделяет процессы развития среди других изменений. В результате развития возникает новое качественное состояние объекта, которое выступает как изменение его состава или структуры (т. е. возникновение, трансформация или исчезновение его элементов и связей). Способность к развитию составляет одно из всеобщих свойств материи и сознания [193, с. 542].

Развитие – эволюция, изменение, приводящее к новому состоянию субъекта развития, повышению его социальной ценности [212, с. 76].

Анализируя взгляды психологов на проблему развития личности, её психических процессов, можно сделать следующие выводы.

1 Развитие есть сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные/регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский).

2 Развитие, особенно личностное, не заканчивается до момента прекращения самой жизни, меняясь только по направлению, интенсивности,

характеру и качеству. Общими характеристиками развития являются: необратимость, прогресс/регресс, неравномерность, единство изменения и сохранения (Л. И. Анцыферова).

Наиболее широкое признание получила теория развивающего обучения Л. С. Выготского, исходящая из принципиально важного положения такого, как обучение должно идти вперед развития и вести его за собой. Данная теория является базовой для развития творческого мышления обучающихся.

Обозначим существующие научные подходы к развитию творческого мышления студентов вуза: программно-целевой, системный, компетентностный, технологический, деятельностный, профессионально-личностный и другие; они имеют свои бесспорные достоинства и недостатки с точки зрения профессионально-творческого развития личности. Но ни один из них в полной мере не обеспечивает реализации задачи подготовки выпускников вуза к творческой педагогической деятельности. Поэтому правомерно возникает необходимость более гибкого изучения подходов, которые бы интегрировали в себе положительные стороны вышеназванных аспектов и позволили практически решать задачу подготовки конкурентоспособных специалистов к саморазвитию и самореализации в быстроменяющихся условиях труда.

Мы согласны с О. С. Матвеевой на предмет того, что основная функция интегративно-развивающего подхода заключается в том, что процесс подготовки студента к профессиональной деятельности, с одной стороны, должен формировать готовность к постоянному саморазвитию, с другой – способствовать самореализации личности в деятельности [115, с. 60].

Таким образом, важными **характеристиками интегративно-развивающего подхода** являются обоснование интегративной сущности деятельности обучающегося, идеи природной, социальной и духовной целостности личности; акцент в процессе обучения на положительное

эмоциональное состояние, самостоятельную познавательную деятельность; исследовательский подход в познании; стимулирование активности в процессе творческой деятельности.

Личностно-ориентированный подход – это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечить и поддержать процессы самопознания, самореализации личности студента, развитие его индивидуальности. К основным понятиям личностно-ориентированного подхода относят: индивидуальность, личность, самоактуализированная личность, самовыражение, субъект, Я-концепция, педагогическая поддержка и т. д. Перечислим основные принципы личностно-ориентированно подхода, которые необходимо учитывать в образовательном процессе вуза: принцип самоактуализации (поддержка преподавателем стремления студента к проявлению и развитию своих способностей); индивидуальности (содействие в развитии индивидуальных особенностей студента); субъектности (способствовать обогащению субъектного опыта студента); принцип выбора (обеспечение субъектных полномочий студенту в выборе цели, форм, способов организации учебно-воспитательного процесса); творчества и успеха; доверия и поддержки.

В нашей работе основной акцент был сделан на личностно ориентированном обучении, сформированном И. С. Якиманской. Значимыми принципами такого обучения являются использование субъектного опыта обучающегося; предоставление студенту свободы выбора при выполнении задач; стимулирование к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для него способов проработки учебного материала с учетом разнообразия его типов, видов и форм; обеспечение на занятии личностно значимого эмоционального контакта педагога и студента на основе сотрудничества, мотивации достижения успеха через анализ не

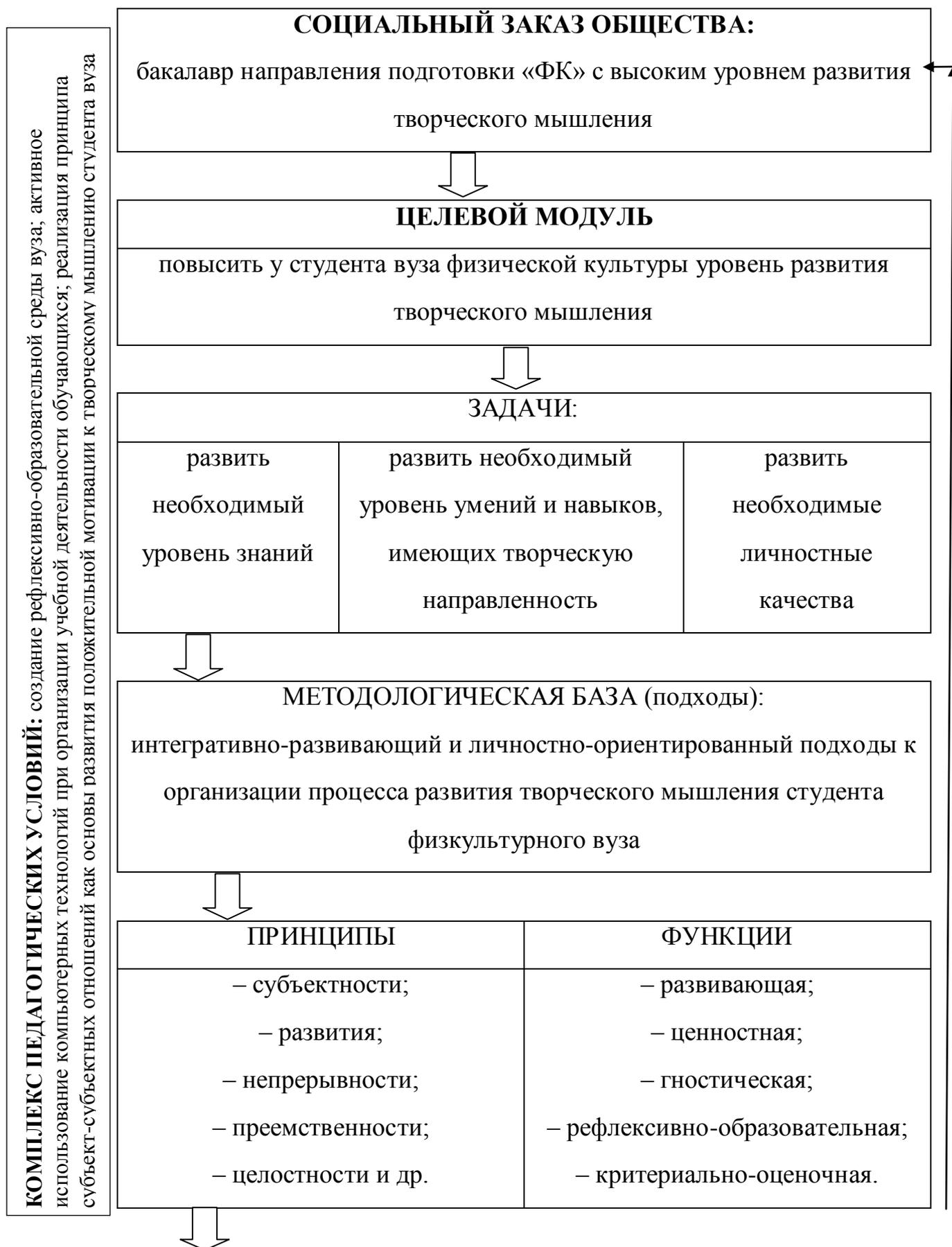
только результата, но и процесса его достижения [215, с. 34].

В процессе преподавательской деятельности выявлено, что реализация идей данного подхода заключается в организации субъект-субъектного взаимодействия, создание условий самоактуализации, обеспечение единства внешних и внутренних мотивов обучаемого, получение удовлетворения от решения учебных задач и заданий в сотрудничестве с другими студентами.

Опираясь на содержание интегративно-развивающего и личностно-ориентированного подходов, в изыскании разработана структурно-функциональная модель развития творческого мышления студента вуза физической культуры. В соответствии с личностно-ориентированным подходом успешность реализации модели обеспечивалась через освоение индивидуального стиля деятельности, формируемого на базе индивидуальных особенностей студента вуза.

Принципы развития творческого мышления студента вуза физической культуры отражают устоявшиеся и проверенные практикой общественные ориентиры и закономерные связи. Принцип – основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения, организации [132, с. 68]. Принципы педагогического процесса отражают основные требования к организации педагогической деятельности, указывают ее направление, а в конечном итоге помогают творчески подойти к построению педагогического процесса [169, с. 126]. В работе для нас основой стали *принципы*, разработанные А. А. Леонтьевым: личностно-ориентированные (индивидуализации, адаптивности, принципы развития и психологической комфортности), деятельностно-ориентированные (принципы обучения деятельности, управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации, рефлексивной активности, переход от совместной учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности обучающихся и т. д.) (рисунок 2).

Функциями, представленными в работе являются развивающая, ценностная, гностическая, рефлексивно-образовательная, критериально-оценочная. В рамках структурно-функциональной модели развивающая функция направлена на разностороннее развитие студента, обучение приемам творческой деятельности, анализу, сравнению, обучение способности наблюдать, делать выводы, выделять существенные признаки объектов, умению выделять цели и способы деятельности, проверять ее результаты. Гностическая (исследовательская) функция предусматривает изучение особенностей процесса и результатов собственной деятельности, её достоинств и недостатков. Следующая функция – ценностная. В качестве основных ценностей студента вуза физической культуры мы определили человеческие (студент как главная педагогическая ценность и педагог, способный к его развитию, сотрудничеству с ним, поддержки его индивидуальности, творческого потенциала); практические (педагогические технологии, включающие обучаемых в различные виды деятельности). Рефлексивно-образовательная функция предполагает развитие у обучающихся процессов самоконтроля и самооценки. Задания, направленные на оценку «реальности» ответа в решенной задаче, на логичность суждения о том или ином явлении, позволяют направить студента на осуществление рефлексии их собственной деятельности. Критериально-оценочная функция представляет собой уровни, критерии, оценки, коррекцию процесса развития творческого мышления студента вуза.



<b>ОРГАНИЗАЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЙ МОДУЛЬ</b>		
ФГОС бакалавр ФК 03230		Учебные планы, программы и др.
методы активного и интерактивн ого обучения	формы: лекции, семинары, спецкурс, работа малыми группами и т.д.	средства: наглядные пособия, учебные фильмы, электронные учебники, мультимедийные презентации и др.
Этапы развития творческого мышления:		
когнитивный	деятельностный	эвристический



<b>КРИТЕРИАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ МОДУЛЬ</b>		
Критерии: мотивационно-ценностный; когнитивно-содержательный; коммуникативно-деятельностный	Показатели: высокая мотивация в развитии творческого мышления; системность, объем знаний – в пределах стандарта; умение анализировать задачу, спрогнозировать вариант решения и т. д.	
Уровни развития творческого мышления студента		
низкий (критический)	средний (допустимый)	высокий (желательный)



<b>ПРОГНОЗИРУЕМЫЙ РЕЗУЛЬТАТ:</b>
переход на более высокий уровень развития творческого мышления студента вуза физической культуры

Рисунок 2 – Схема структурно-функциональной модели развития творческого мышления студента вуза физической культуры

Описав показатели целевого модуля, рассмотрим следующий модуль разработанной структурно-функциональной модели. Им является *организационно-развивающий*, так как через его составляющие наиболее отчетливо просматривается процесс развития творческого мышления студента вуза физической культуры. Он определяется стандартами, учебными планами, учебными программами, этапами развития творческого мышления, педагогическими методами, формами и средствами.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 034300 «Физическая культура» является основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от форм получения образования; он определяет обязательный минимум образовательных программ, объем учебной нагрузки, требования к уровню подготовки выпускников.

Основу второго модуля составляют следующие взаимосвязанные этапы: когнитивный, деятельностный, эвристический. Представим подробное описание содержания каждого этапа. Каждый этап имеет свою цель, содержание, предполагает использование определенных методов в образовательном процессе.

Целью когнитивного этапа является развитие у студента знаний, имеющих творческую направленность. Когнитивный этап выступает познавательной базой и отражает совокупность знаний студента вуза физической культуры о процессе творчества. В содержание когнитивного этапа развития творческого мышления студента включили следующую составляющую: наличие совокупности научно-теоретических знаний о творческой деятельности (знания основных понятий и категорий творчества, знания об опыте творческой деятельности в спорте).

В результате освоения содержания данного этапа студенты должны

усвоить понятия и основные категории творчества, уметь ими оперировать. Успешной реализации когнитивного этапа будет способствовать использование разнообразных педагогических методов, приемов и форм в образовательном процессе. Как показало исследование, наиболее отвечающими цели и содержанию когнитивного этапа являются следующие методы организации учебной деятельности: словесный, демонстрационный, проблемный.

Деятельностный этап находится в тесной взаимосвязи с когнитивным и эвристическим и направлен на практическое применение студентами творческих знаний, а также предполагает развитие у студентов следующих умений: умение оперировать понятиями «оригинальность», «нестандартность», «творчество», «новизна»; умение анализировать состав задачи; умение расширять диапазон эвристик; умение составлять план решения; умение предвидеть вариант решения творческой задачи.

Данный этап играет важную роль в целостном процессе развития творческого мышления студента, что обусловлено, прежде всего, ведущей ролью деятельности. В результате реализации содержания данного этапа студенты должны применять теоретические знания в практических целях. Исходя из этого основными методами освоения содержания данного этапа выступают практический, проблемный.

Эвристический этап направлен на развитие способности самостоятельно выработать пути решения творческих задач. Содержание данного этапа предполагает развитие у личности осознанных, оперативно применяемых творческих знаний; стремление к самостоятельности в решении творческих задач. Данный этап реализуется с помощью методов самостоятельной познавательной деятельности.

Таким образом, рассмотренные этапы являются взаимодополняющими друг друга, поэтому предполагается их последовательная реализация в

образовательном процессе вуза.

При выборе педагогических методов, приемов и средств организации развития творческого мышления мы ориентировались на их сочетание, на что указывают такие исследователи, как Ю. К. Бабанский [11], В. И. Загвязинский и Л. И. Гриценко [62], А. Я. Найн и др. [130]. Данные исследователи утверждают, что выбор и их сочетание зависит от конкретных целей учебного занятия, уровня развития и уровня знаний обучаемых, от тех условий, в которых находится вуз, от творческих возможностей самого преподавателя, от содержания учебного материала. В работе нами использовались преимущественно методы активного обучения. Более подробно педагогические методы, приемы, средства и формы будут описаны в следующих параграфах.

Следующим модулем модели развития творческого мышления студента является **критериально-оценочный**. Данный модуль включает критерии (мотивационно-ценностный; когнитивно-содержательный; коммуникативно-деятельностный), показатели, уровни развития творческого мышления студента, диагностические методики, методы математической статистики. О них более подробно будет представлена информация во второй главе нашего исследования.

Важно отметить, что прослеживается тесная взаимосвязь между элементами модели, которая проявляется в том, что содержание каждого элемента отражает одну из сторон развития творческого мышления.

На основании вышеизложенного сформулируем следующие **выводы**.

1 Разработанная структурно-функциональная модель развития творческого мышления студента вуза, включающая три модуля (целевой, организационно-развивающий, критериально-оценочный) дает возможность более четко представить целенаправленный процесс развития творческого мышления. Она отражает взаимозависимость развития творческого

мышления студента между *структурными* (социальный заказ общества, основополагающая цель, принципы, интегративно-развивающий и личностно-ориентированный подходы, комплекс педагогических условий и др.) и *функциональными* (развивающая, ценностная, гностическая, рефлексивно-образовательная, критериально-оценочная) характеристиками изучаемого явления.

2 Особенности разработанной модели является открытость (подверженность внешним и внутренним преобразованиям); динамичность (возможность качественных изменений компонентов модели, их взаимосвязи); уровневость (переход с одного уровня развития творческого мышления на другой); структурность.

3 Структурно-функциональная модель позволяет осуществлять управление процессом развития творческого мышления студента вуза физической культуры в образовательном процессе. Поставленная нами цель – повысить у студентов вуза физической культуры уровень развития творческого мышления – определяет содержание выбранного комплекса педагогических условий результативного функционирования модели. Методика практической реализации модели развития творческого мышления студента вуза представлена нами во втором параграфе второй главы.

Для реализации модели следует провести анализ комплекса педагогических условий ее результативного функционирования. Условие – совокупность явлений внешней и внутренней среды вероятно влияющих на развитие конкретного психического явления; причем это влияние опосредовано активностью личности, группы людей [88, с. 206]. Условие – среда, в которой пребывают и без которой не могут существовать предметы, явления; то, от чего зависит другое [87, с. 628].

В педагогическом словаре категория «условие» толкуется как [84, с. 103]:

– среда, в которой пребывает и без которой не могут существовать предметы и явления;

– обстановка, в которой что-нибудь происходит;

– данные требования, из которых стоит исходить.

По мнению В. А. Андреева, эффективность педагогических условий зависит от комплекса необходимых и достаточных условий [7, с. 93].

Как определяет О. Л. Карпова, необходимые условия эффективного функционирования какой-либо системы – это условия, без которых система не может работать в полной мере, и достаточные условия – это условия, которых достаточно для нормальной работы системы [73, с. 134]. Под необходимыми условиями развития творческого мышления студента нами понимаются условия, без которых развитие данного вида мышления в вузе не может в полной мере реализовать свои возможности. Необходимые условия были выявлены на основе анализа психолого-педагогической литературы, результатов констатирующего этапа эксперимента, психологических особенностей мышления. Под достаточными условиями понимаются условия, которых достаточно для эффективной работы в данном направлении. Достаточность определяется положительными результатами экспериментальной работы.

Педагогические условия, по мнению Ю. К. Бабанского – обстоятельства, способствующие достижению или, напротив, тормозящие достижению цели в образовательном процессе [11, с. 104]. В исследовании опираемся на понятие «педагогические условия», которое приведено в работе А. Я. Найна, так как оно более подробно отражает суть явления. Педагогические условия – это совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приёмов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в исследовании задач [131, с. 60].

Эффективное развитие творческого мышления студента направления подготовки «Физическая культура» в образовательном процессе вуза возможно при наличии определенного комплекса педагогических условий результативного функционирования модели.

На основе анализа философской, психолого-педагогической литературы [73; 74; 75; 81; 83; 85; 95; 97; 100; 102; 110; 111; 128 и т. д.], преподавательской деятельности был определен комплекс педагогических условий результативного функционирования модели развития творческого мышления студента в образовательном процессе вуза:

- создание рефлексивно-образовательной среды вуза;
- активное использование психолого-педагогического потенциала компьютерных технологий при организации учебной деятельности обучающихся;
- реализация принципа субъект-субъектных отношений как основы развития положительной мотивации к творческому мышлению студента вуза.

Приведем характеристику каждого выделенного педагогического условия. Первое условие – *создание рефлексивно-образовательной среды в учебном процессе вуза.*

Начнем описание условия с построения логической цепочки основных понятий: **среда => рефлексия => рефлексивно-образовательная среда вуза.**

В философском энциклопедическом словаре *среда* трактуется как окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, формирования и деятельности [193, с. 234].

Основополагающей идеей среды, как считает А. Я. Найн, является положение о том, что человек взаимодействуя со средой, не только адаптируется к ней, но и по мере возможности, организует эту среду [128, с. 19]. Таким образом, индивид проявляет адаптирующую активность.

В рефлексивно-образовательной среде основным видом деятельности должна стать **рефлексивная**, а основным процессом – **процесс рефлексии**. Процесс, по определению А. Я. Найна, «упорядоченная совокупность действий, приводящая к некоторому результату» [132, с. 29].

В науке *рефлексия* рассматривается как универсальный способ анализа самого сознания, его возможностей в познании и в объективной оценке предметов и явлений действительности (В. П. Зинченко, М. К. Мамардашвили и др.).

В отечественной психологии понимание дефиниции «рефлексия» является сложным. Ряд авторов (Ю. Н. Кулюткин, А. М. Матюшкин и др.) указывают что рефлексия является «своего рода самонаблюдением, средством самоконтроля и саморазвития мышления». Второе направление изучения рефлексии (Г. П. Щедровицкий, А. З. Зак и др.) связано с рассмотрением этого понятия в различных сторонах совместной деятельности людей. В педагогике (В. И. Сластенин, И. Ф. Исаев и др.) под рефлексией понимают самоанализ деятельности и ее результатов.

На основе данных предположений, можно сделать вывод, что рефлексия является важным условием для организации собственной образовательной деятельности студента. Рефлексивная деятельность студента предусматривает осознание им способов деятельности, обнаружение смысловых особенностей, выявление образовательных приращений участников образовательных отношений.

О. Л. Карпова приводит определение рефлексивно-образовательной среды как пространства жизнедеятельности личности, совокупности компонентов, где возникает возможность выбора субъектом образовательного процесса целей, методов, содержания самообразовательной деятельности, самосовершенствования [73, с. 180].

О. Ю. Малахова, исследуя рефлексивно-образовательную среду,

обращается к её структуре и определяет следующие компоненты [111, с. 89]: информационно-смысловой, социальный, материальный, технологический, деятельностный и эмоционально-регулятивный. Важно отметить, что представленные основные компоненты были отражены нами в процессе экспериментальной работы.

Также интересна, на наш взгляд, точка зрения З. Рахимова на данную проблему: «... Чтобы обучающиеся приобрели способность к творческому мышлению, необходимо постоянно создавать ситуацию творческой учебной и неучебной деятельности, способствующей раскрытию и развитию природных творческих дарований» [Цит. по: 157, с. 11].

На основе анализа теоретических исследований и собственной практики нам представляется возможным выделить **особенности образовательно-рефлексивной среды**. Среда соразмерна развивающейся в ней личности; организация в ней носит социально-личностный характер; в данной среде обязательно присутствует внутреннее противоречие или субъективное затруднение; рефлексивно-образовательная среда вариативна; предполагает выбор таких обучающих методик, в которых акцент делается не на содержании, а на способах деятельности педагога и студента; любая деятельность ее субъектов является креативной и исследовательской; направлена на формирование у ее субъектов всех видов рефлексии.

Выделенные особенности рефлексивно-образовательной среды позволяют дать следующее определение изучаемого понятия. **Рефлексивно-образовательная среда вуза** – это сфера непосредственного участия субъектов, основными задачами создания которой выступают способность индивида деятельности познавать самого себя, анализировать свои мысли, переживания, преобразовывать собственный опыт.

Рассматривая понятие рефлексивно-образовательной среды вуза, мы отмечаем следующие ее компоненты: социально-психологический и

предметный (М. Е. Белобородова). Социально-психологический компонент включает в себя учет психологических и возрастных особенностей обучающихся, интеллектуальные способности, коммуникацию, кооперацию и т. д. Предметный компонент связан с наличием информационных ресурсов для обеспечения среды: учебные пособия, наглядные пособия (опорные конспекты, презентации), тесты, справочный материал (электронные версии журналов), алгоритмы действий, инструкции и т. д.

Развитие рефлексивно-образовательной среды, как показывает наше исследование, осуществляется на протяжении всего учебного процесса, имея на разных этапах различные функции. При этом особое внимание уделяется вовлечению в среду как студентов, так и преподавателей.

Второе условие – *активное использование психолого-педагогического потенциала компьютерных технологий при организации учебной деятельности обучающихся.*

Проблемы информатизации и компьютеризации образования рассматривались в работах следующих ученых: Б. С. Гершунского, Е. С. Полат и др.; дидактические аспекты применения компьютерных технологий – в изысканиях Ю. К. Бабанского, Л. И. Корнеевой и др. Многие исследователи отмечают, что быстрый прогресс в области компьютерных технологий существенно изменяет педагогические методы, приемы высшего профессионального образования. Важно отметить, что компьютерные технологии – это вид педагогической технологии. Компьютерные технологии – это обобщенное название технологий, отвечающих за хранение, передачу, обработку и воспроизведение информации с применением компьютеров [74, с.33]. К числу компьютерных технологий предъявления учебной информации относятся технологии, использующие компьютерные обучающие программы; мультимедиа технологии; технологии дистанционного обучения. Термин «мультимедиа» можно трактовать как

многокомпонентное понятие, включающее аудиоряд, видеоряд и текстовую информацию [131, с. 53]. На наш взгляд, мультимедиа – это современная компьютерная технология, позволяющая объединить в компьютерной системе текст, звук, видеоизображение, графическое изображение и мультипликацию.

Анализируя возможности использования компьютерных технологий в учебном заведении, Т. В. Каткова приходит к следующим выводам [74, с. 33]:

- применение компьютерных технологий позволяет значительно обогатить учебный процесс;
- в зависимости от целей занятия и индивидуальных особенностей студентов их можно одновременно вовлекать в различные виды деятельности, предлагая задания разного направления, и оперативно варьировать уровень сложности;
- проявляется возможность организовывать самостоятельную групповую работу студентов;
- улучшается психологический комфорт взаимоотношений «преподаватель-студент».

Данная точка зрения легла в основу разработки теоретической части методики развития творческого мышления студента вуза физической культуры. Мы предполагаем, что в современных условиях функционирования вуза активное применение компьютерных технологий способствует развитию творческого мышления в образовательном процессе.

При этом анализ педагогической литературы по проблеме позволил прийти к следующим выводам. В педагогической литературе нет единой трактовки понятия «компьютерные технологии». Как правило, авторы рассматривают ряд понятий по данной проблеме: «компьютерные информационные технологии», «информационные технологии», «компьютерное обучение», «мультимедиа». Например, В. П. Беспалов

в журнале «Педагогика» отмечает, что в современных условиях компьютерное обучение целесообразно и возможно строить как личностно-ориентированное. Важно не только приспособлять человека к новым информационным технологиям, но и обеспечивать адаптацию информационных технологий к потребностям и возможностям, запросам и способностям пользователей (Ф. Блэнкер) [21, с. 42]. На основании данной точки зрения становится необходимым пояснить следующую дефиницию «информационные технологии». Как отмечает Г. О. Тажигулова, информационные технологии – это совокупность способов и средств информационных процессов, при которых происходит качественное изменение обрабатываемых объектов. Информационная технология обладает интегрирующим свойством по отношению как к научному знанию в целом, так и ко всем остальным технологиям. Она является важнейшим средством реализации так называемого формального синтеза знаний [180, с. 10].

В нашей работе под применением компьютерных технологий при организации учебной деятельности обучающихся подразумеваем мультимедиа технологии.

На основе анализа возможности применения психолого-педагогического потенциала компьютерных технологий (КТ) в вузе возможно сделать следующие выводы: использование КТ обогащает учебный процесс (лекция-визуализация, презентация); проявляется возможность организовать самостоятельную групповую работу студентов, например, создав тематическую газету, что в свою очередь приводит к развитию творческого мышления.

Для результативного развития творческого мышления студента нами было выделено третье условие – *реализация принципа субъект-субъектных отношений как основы развития положительной мотивации к творческому мышлению студента вуза.*

Важно отметить, что основным методологическим принципом, определяющим исследования мотивационной сферы в отечественной психологии, является положение о единстве динамической (энергетической) и содержательно-смысловой сторон мотивации [66]. Активная разработка этого принципа связана с исследованием таких проблем, как система отношений человека (В. Н. Мясищев), соотношение смысла и значения (А. Н. Леонтьев), интеграция побуждений и их смысловой контекст (С. Л. Рубинштейн), направленность личности и динамика поведения (Л. И. Божович).

В отечественной психологии, по мнению И. А. Зимней, мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека, его поведения, деятельности. Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в деятельность учения, учебную деятельность [66, с. 120].

Мотивация, основанная на положительных стимулах, называется положительной [88, с. 144]. Положительная мотивация – это побуждения, вызванные осознанием своей выгоды, если задание выполнено качественно и во время. Предвидение этих выгод и стремление к ним – важнейшие стимуляторы активности при действии положительной мотивации [196, с. 47].

В исследовании проблемы учебной мотивации отмечается связь уровня умственного развития обучающихся и формирования их мотивационной сферы. М. В. Матюхина отмечает на материале своего исследования, что «высокий исходный уровень умственного развития выступает, с одной стороны, важнейшим условием реализации исходного уровня мотивации личности, с другой – условием формирования положительной мотивации в процессе учебной деятельности» [116, с. 27]. При этом устанавливается прямая зависимость между высоким уровнем умственного развития

и складывающимися положительными мотивационными тенденциями, и наоборот.

Сильным влияющим на изменение мотивационных структур фактором является проблемная ситуация, которая через необходимость выбора, снятие оценки и временных ограничений побуждает человека к творческой активности (Е. И. Савонько, Н. М. Симонова). Группа исследователей под руководством С. Парнса, изучающая зарубежный опыт [80, с. 123], предложила следующие рекомендации по созданию творческой обстановки в ходе обучения, что ведет к развитию положительной мотивации в процессе образовательной деятельности:

- воздерживаться от оценок (благодаря этому обучающиеся смогут расширить русло для потока идей, больше времени и внимания уделять свободному размышлению);

- давать обучающимся «разогревающие» упражнения (не связанные с содержанием предстоящей деятельности);

- устранять внутренние препятствия для мышления (преподаватель создает такую обстановку, когда студент чувствует, что любое соображение заслуживает того, чтобы его высказать, поделиться им с окружающими, и оно будет доброжелательно принято);

- устранять внутренние препятствия творческим проявлениям (чтобы студент был готов к творческому поиску, надо помочь обрести уверенность в своих взаимоотношениях с окружающими, одноклассниками, преподавателем; они не должны бояться сделать ошибку) и т. д.

Остановимся на принципе субъект-субъектных отношений более подробно. Важным звеном структуры личностного субъект-субъектного отношения, по мнению В. Н. Мясищева, является система субъектных отношений [125, с. 276]. Автор раскрыл отношение личности как сложную систему, развивающуюся в процессе ее деятельности и общения с другими

людьми. В системе отношений личности он выделил доминирующие отношения, определяющие все другие. Основными «измерениями» отношений личности являются направленность, степень активности, принципиальность, устойчивость, широта, глубина и их внутренняя связность.

Сегодня практически все развитые страны мира осознали необходимость реформирования национальных систем образования с тем, чтобы познавательная деятельность обучающегося находилась в центре внимания педагогов-исследователей, разработчиков образовательных программ и средств обучения. Важнейшие принципы этой работы просматриваются и в формулировках, сделанных К. Роджерсом [104, с. 32]: 1) взаимопонимание, столь необходимое для развития личности, может достигаться только в результате общения; 2) самосовершенствование, развитие происходят на основе взаимодействия со средой, с другими людьми, поэтому внешняя оценка существенна для самопознания человека, что достигается в результате прямых или скрытых контактах.

В процессе экспериментальной работы основной акцент был сделан на то, что студент – индивидуальный субъект обучения. Его образовательная деятельность приобретает форму внутреннего диалога с учебным материалом, а обсуждение результатов в группе становится дискуссией, когда каждый ее участник может внести коррективы в предложенное понимание учебной задачи и в способы ее решения.

Взаимодействие позволяет осуществить переход от установки на развитие интереса и потребностей студента к педагогической ценности саморазвития в процессе творческой деятельности. Помочь студенту увидеть, осознать процесс поиска – в этом состоит функция педагога в совместной деятельности. Перевод студента в позицию субъекта деятельности способствует постановке его на уровень актуального развития.

Более подробно методику развития творческого мышления студента направления подготовки «Физическая культура» с учетом комплекса педагогических условий результативного функционирования модели рассмотрим во второй главе нашего исследования. Для этого необходимо определить характеристики педагогических средств и приёмов развития творческого мышления студента вуза.

### **1.3 Средства и педагогические приёмы как основа развития творческого мышления**

Цель данного параграфа раскрыть содержание педагогических средств и приёмов развития творческого мышления студента. Определимся с опорным понятием «**средства**». По мнению О. А. Ханжиной, в педагогике приняты два понятия средства. Первое – более широкое – охватывает все возможные материальные объекты, процессы, способы достижения целей в образовании (сюда можно отнести учебный материал, методы, формы, дидактические средства). Второе – более узкое – включает лишь дидактические средства, вспомогательные для организации и реализации в образовательных процессах (дидактические, наглядные, технические и прочие). Они охватывают совокупность, способную воздействовать на студента посредством всех его органов чувств [195, с. 14].

В экономическом словаре приводится следующее определение дефиниции «**средство обучения**». Это материальный или идеальный объект, который используется преподавателем и обучающимися для усвоения знаний; тот предмет, явление, способ действия, который способствует решению образовательных и воспитательных задач [120].

Интересна, на наш взгляд, точка зрения Г. И. Хозяинова. Средства

обучения, по мнению автора, можно разделить на интеллектуальные и материальные. К интеллектуальным относятся средства осуществления мыслительной деятельности, которые дают возможность человеку проводить опосредованное и обобщенное познание объективной действительности. Это анализ и синтез как исходные мыслительные операции; сравнение и систематизация, в которых проявляется единство исходных операций; абстракция и обобщение как производные от исходных операций. Материальные средства обучения автор разделяет на следующие группы [197, с. 3]:

- учебники и учебные пособия;
- средства наглядности;
- средства для осуществления практических действий;
- технические средства обучения;
- вспомогательные средства учебного процесса.

Понятие «технические средства обучения» (ТСО) объединяет разнородную группу инструментов, устройств, приспособлений и приборов, которыми пользуются педагоги-тренеры, учащиеся и спортсмены для повышения эффективности учебно-воспитательного и тренировочного процесса. Как отмечает А. Н. Лапутин, в практике физического воспитания и спорта технические средства обучения могут классифицироваться по различным признакам [100, с. 4]:

- средства передачи учебной информации (фильмы, слайды, схемы, рисунки);
- средства управления формированием теоретических знаний;
- средства передачи информации о спортивных движениях и управления формированием специальных двигательных умений и навыков (тренажеры и автоматизированные системы управления).

Г. И. Хозяинов отмечает условия эффективного применения средств

обучения (СО) в образовательном процессе [197, с. 23]:

- профессиональная подготовка преподавателя (педагог должен знать средства обучения, их возможности и владеть методикой их применения);
- педагогическое качество средств обучения: средство обучения – инструмент педагогического труда и учебной деятельности одновременно;
- техническое качество средств обучения;
- условия, в которых применяются средства обучения.

Ученый пишет, что основные функции средств обучения являются следующие [197, с. 15]:

- информационная;
- организация познавательной деятельности обучаемых и управление ею;
- воспитательная.

Средства обучения оказывают влияние на формирование отдельных качеств личности. В частности, они способствуют развитию мышления, самоконтроля, организованности, активизации познавательной деятельности.

Таким образом, средства обучения являются одним из важных компонентов учебного процесса. Их разнообразие позволяет педагогу вуза усилить реализацию различных функций и дидактических принципов. В экспериментальной работе со студентами по развитию творческого мышления применялись следующие педагогические средства, которые представлены в таблице 2.

Таблица – 2 Сводная таблица педагогических средств для развития творческого мышления студента вуза

Педагогические средства	
Название	Пример
Схемы	Схема «Психология творчества как

	интегративная область научного знания»
Электронные энциклопедии, учебники, монографии	Электронные энциклопедии с сайта <a href="http://www.biblioclub.ru">www.biblioclub.ru</a> .
Учебники, журналы, учебные пособия УралГУФК,	Учебное пособие А.З. Рахимова «Психодидактика творчества»; журналы «Педагогика», «Теория и методика физического воспитания»
Учебные фильмы	ВВС «Тайны мозга. Развитие мышления»
Мультимедийные презентации	«Психодиагностика творческого мышления студента» и т. д.

В процессе экспериментальной работы наряду с использованием студентами учебника А. З. Рахимова «Психодидактика творчества» были применены и электронные монографии, и учебники с сайта [www.biblioclub.ru](http://www.biblioclub.ru). Как показал опыт, использование учебных фильмов способствует систематизации изученного материала. Учебные видеофильмы – это фильмы, созданные в качестве средств обучения. К ним можно отнести научно-популярные, документальные, художественные фильмы, используемые в образовательном процессе. Учебные фильмы имеют четкое целевое назначение, которое определяется спецификой дисциплины, характером и сложностью материала, местом в процессе обучения. Например, в процессе изучения темы «Факторы, препятствующие принятию творческого решения. Стереотипы мышления» для студентов был организован просмотр документального фильма ВВС «Тайны мозга. Развитие мышления» с последующим обсуждением по определенному плану.

Выбор данных педагогических средств обоснован психологическими особенностями студента направления подготовки «Физическая культура». Данных студентов характеризует развитое внимание, наглядно-действенное и оперативное мышление, хорошо развитая зрительная память.

Далее остановимся на различных подходах к понятиям «метод» и «педагогический приём».

В «Педагогическом словаре» метод обучения определяется как способ обучающей работы преподавателя и организации учебно-познавательной деятельности обучаемых по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом [84, с. 89].

Метод осуществления педагогического процесса делится на составляющие его элементы (части, детали), которые обозначают понятием «педагогический приём». Остановимся на некоторых трактовках вышеуказанного термина, синонимами которого в разных источниках выступают «прием обучения» и «методический прием»

Приём в науке определяется как конкретная операция взаимодействия педагога и обучающегося в процессе реализации метода обучения. Приемы характеризуются предметным содержанием, организуемой ими познавательной деятельностью и обуславливаются целью применения. В педагогической литературе прием часто трактуется как часть метода, наименьшая структурная единица процесса обучения, цикл действий, направленных на решение элементарных учебных задач [142; 143].

Учёные В. И. Загвязинский, Р. Атаханов трактуют педагогический прием как «часть, элемент метода и в то же время его конкретное воплощение [61, с. 23]. Сообразно с используемыми приемами, как подчеркивают авторы, изменяется и характер метода.

Другие ученые Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров дают следующее толкование данного понятия [84, с. 112]:

- 1) относительно законченный элемент воспитательной технологии, зафиксированный в общей или личной педагогической культуре;
- 2) способ педагогических действий в определенных условиях;
- 3) элемент метода, его составная часть, определенный шаг

в реализации метода.

Авторы А. Я. Найн, З. М. Уметбаев отмечают, что «педагогический приём» понимается как частное выражение метода, его конкретизация, носит по отношению к методу частный, подчиненный характер» [131, с. 67].

В соответствии с дидактической задачей и условиями обучения каждый метод реализуется с помощью методических приемов, входящих в состав данного метода. *Методический приём* – это способ реализации метода в соответствии с конкретной задачей обучения.

Границы между понятиями «метод» и «приём» очень подвижны и изменчивы. Внутри каждого метода используются его разнообразные методические приемы. Приём позволяет применить соответствующий метод в конкретных условиях. Именно поэтому тот или иной методический приём используется при решении самых разнообразных дидактических задач на любом этапе обучения.

Таким образом, методы осуществления педагогического процесса и педагогические приемы тесно связаны между собой, могут совершать взаимопереходы, заменять друг друга в конкретных педагогических ситуациях. Как отмечает П. И. Пидкасистый, метод включает в себя часть приемов, но сам он не является их простой суммой; приемы, в то же время, определяют своеобразие методов работы педагога, придают индивидуальность его манере педагогической деятельности [145, с. 61].

Ряд авторов (Н. А. Батурин, В. Г. Беляшов, Н. В. Гущина, Н. В. Колесникова, Л. В. Разумова, Г. Г. Румянцев и т. д.) отмечают интересные приемы, используемые в развитии интеллектуального потенциала обучающихся.

Например, Г. Г. Румянцев и Н. А. Батурин в методическом пособии «Современные подходы, средства и методы психологической подготовки конькобежцев» отводят огромную роль приему «идеомоторная тренировка».

Это планомерно повторяемое, сознательное, активное представление и ощущение спортивно-технического навыка. Мысленные представления являются естественной составной частью спортивной тренировки и должны занять в ней соответствующее место. Сущность идеомоторной тренировки заключается в развитии способности конькобежцев вызывать и анализировать мышечно-двигательные представления о движении, вносить в них коррективы и на основании этого управлять движением, совершенствуя его. Идеомоторная тренировка активизирует мыслительную деятельность спортсменов и дает возможность значительно сократить количество практических общеразвивающих и специальных упражнений, как и техники бега в целом. Она воспитывает у скороходов интеллектуально-волевые качества, развивает познавательный интерес и творческое отношение к тренировочному процессу [172, с. 44].

В. Г. Беляшов, Н. В. Колесникова в статье «Приёмы формирования познавательной активности младшего школьника в физкультурно-спортивной деятельности» описывают следующие методические приемы по активизации познавательной деятельности [18, с. 325]:

- 1) приём «случайного получения информации о своем поведении»;
- 2) приём «косвенного воздействия»;
- 3) прием «воздействие собственным авторитетом»;
- 4) «педагогическое подключение»;
- 5) приём «парадокс»;
- 6) прием «инсценировка» и т. д.

По мнению авторов, используя разнообразные приемы можно обойти или минимизировать сложности динамического процесса обучения, повысить эффективность познавательной активности.

Другие исследователи Н. В. Гущина, Л. В. Разумова отмечают, что выполнение движений спортивной аэробики связано с решением

разнообразных двигательных и интеллектуальных задач, что обусловлено необходимостью выбора их оптимальной последовательности, рационального темпа и ритма, использованием ранее сформированных умений и навыков; определением индивидуально значимого объема мышечной нагрузки.

Авторы выявили и апробировали следующие приёмы активизации мыслительных процессов [51, с. 22]:

- постановка необычной задачи, привлекающей внимание обучающихся;
- опора на имеющийся у спортсменов двигательный опыт;
- формирование навыков анализа (выделение отдельных элементов, частей, фаз двигательного действия) и обобщение (нахождение общих признаков в технике различных физических упражнений);
- создание зрительного двигательного образа, модели усваемого танцевального или прыжкового упражнения с описанием ведущего звена техники, деталей, частей, фаз; последовательности их выполнения; распределение мышечных усилий; средств и методов выразительности движений;
- фиксирование внимания на одной из особенностей техники двигательного действия путем системы вопросов, стимулирующих направленность усилий спортсменов на поиск физических упражнений, имеющих сходное структурное содержание. Это способствует формированию навыка распределения двигательных действий по их общим признакам.

Рассмотренные приемы способствуют развитию интеллектуальных качеств личности, познавательной активности обучающихся.

В педагогической науке существует классификация приёмов в процессе творческой деятельности [157, с. 160]:

– преобразование, а также перенос субъективно известного знания применительно к новой ситуации (например, нахождение нового способа решения путем преобразования, сравнения проекта, тезиса путем переноса всеобщих ценностных представлений и т. п.);

– комбинирование, а также варьирование субъективно известных приемов (способов) для решения специальных задач;

– разработка и обоснование способов решения проблемных вопросов и заданий (например, выдвижение обоснованного предположения, утверждения, гипотезы, предсказания перед решением проблемной ситуации);

– перепроверка и включение результата решения проблемы в общую систему знаний и умений (например, сравнение результатов эксперимента с результатами других методов подтверждения или отклонения сделанных предположений);

– учет и решение альтернатив при решении проблемы в плане выбора лучшего эксперимента;

– разработка субъективно нового подхода к решению проблемного задания;

– обоснование и защита результата, собственного мнения или точки зрения относительно других мнений, касающихся общественных событий, экономических фактов, спортивных соревнований и т. д.

Педагог А. З. Рахимов в своей книге «Психодидактика творчества» описывает следующие приемы развития творческих способностей [157, с. 175 ]:

- 1) развития зоркости в поисках проблемы;
- 2) определения своего типа кодирования информации (аудиальный, визуальный, кинестетический);
- 3) свертывания информации (замена цепи рассуждений емким

обобщенным понятием);

- 4) переноса знаний и способов в другие условия;
- 5) ассоциирования знаний;
- 6) цельного восприятия окружающего мира;
- 7) гибкого реагирования на события;
- 8) оценочных действий;
- 9) беглой речи;
- 10) мозгового усилия;
- 11) доведения начатого.

Мы солидарны с мнением автора и использовали данную классификацию приемов в процессе экспериментальной работы. Автор не только рассматривает приемы развития творческих способностей, но и дает следующие рекомендации относительно их применения в организации учебной деятельности [157, с. 122]:

- 1) расширять круг дисциплин, связанных с творчеством;
- 2) необходимо расширять межпредметные связи;
- 3) включить в программу по учебным предметам своеобразные творческие задания.

Однако, в его работе приводятся и психологические факторы, препятствующие развитию творчества [157, с. 156]:

- 1) конформизм;
- 2) внутренняя и внешняя цензура (боязнь допустить ошибку);
- 3) желание найти ответ немедленно (непродуманные решения);
- 4) отсутствие критичности мышления (объективность оценки идей).

Развитие данного вида мышления предполагает формирование у студента важнейших умственных и практических действий, внешне проявляющихся в виде определенных умений, к которым относятся умение думать, сопоставлять, сравнивать, противопоставлять; умение

самостоятельно выдвигать и решать новые задачи; умение находить противоречия в учебном материале; умение письменно излагать то, что видят вокруг себя и т. д.

Другой автор В. И. Андреев в своей книге «Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества» дает определение творческой ситуации. По мнению автора, творческая ситуация – это ситуация, требующая разрешения некоторого диалектического противоречия. Творческими ситуациями есть основание считать такие ситуации для студента, выходом из которых является поиск нового метода, приема, средства деятельности, и которые одновременно стимулируют развитие творческих способностей личности. Примерами творческих ситуаций может быть дискуссионные ситуации, требующие оценочных, критических суждений; ситуации применения аналогий; ситуации прогнозирования; выдвижения гипотез [7, с. 38].

Творческой ситуации либо предшествует формулировка творческой задачи, либо сама задача, процесс ее принятия, решения создает для студента творческую ситуацию.

По мнению О. С. Матвеевой, особое значение для развития творческого мышления имеет разработанная Г. С. Альтшуллером теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) [115, с. 107]. Г. А. Альтшуллер и Р. Б. Шапиро в отношении научно-технического творчества высказывали идеи о том, что психология изобретательского творчества становится понятной только при глубоком знании законов развития техники. В применении ТРИЗ многие педагоги просматривают сходство с проблемным способом изложения материала. Но это не совсем верно, поскольку педагогом ставится не просто проблема, а задача, смоделированная так, чтобы обучаемые анализировали информацию, выявляли имеющиеся ресурсы; делали предположения и умозаключения о

предполагаемых вариантах разрешения противоречия с использованием ориентира размышления в сторону конечного результата. ТРИЗ позволяет сместить акцент в образовании: «Не знания важны, а развитие мышления и формирование первых навыков разрешения противоречий, умение работать с новой информацией» [205, с. 11].

В психологии осуществление творческого процесса мышления связано с применением соответствующих приемов, которые приводят к нахождению решения, к получению какого-либо результата учебной деятельности [15, с. 111]. К творческим приёмам мышления относятся аналогия, ассоциация, дивергенция, мысленное прогнозирование, интуиция, импровизация, моделирование, использование аналогий, эмпатия, выбор альтернатив. Также способствует развитию творческого мышления использование ассоциативных приемов (побуждение к созданию новых словесных ассоциаций), метафорического синтеза, предполагающего применение метафор и сравнений.

Еще один автор Н. И. Чернецкая предлагает следующие педагогические приемы, которые были использованы нами в экспериментальной работе. Педагогические приемы, направленные на стимулирование творческого мышления студента, вытекают из структуры самого творческого мышления и условий его свободного и успешного протекания. Этих приемов достаточно много, и они оставляют возможности вариаций, но основные и наиболее известные из них представлены ниже [198, с. 75-76]:

- 1) поощрение интуитивных решений, даже не имеющих четкого логического доказательства;
- 2) поощрение студентов в их самостоятельности и силах;
- 3) опора на положительные эмоции: удивление, удовлетворение и т.д.;
- 4) помощь в самостоятельном целеполагании и планировании

деятельности;

5) поощрение склонности к рискованному поведению (в минимуме это, например, работа над рефератами без достаточного количества литературы по проблеме);

6) борьба с соглашательством (одним из приемов такой борьбы может быть предложение вопросов, требующих раздумья и развернутого ответа);

7) поощрение фантазирования даже, когда решение не имеет четкой практической реализации и граничит с «выдаванием» выдумки за истину;

8) использование задач открытого типа, т. е. таких, в которых отсутствует единственное правильное решение;

9) расширенное применение проблемных методов обучения;

10) поощрение совместной творческой деятельности;

11) поощрение индивидуальности студентов и их предпочтений в работе.

В экспериментальной работе со студентами по развитию творческого мышления использовались некоторые приведенные выше приёмы.

К дидактическим идеям обучения и воспитания, относится идея стимулирования рефлексии студента (осознание и осмысление собственных действий, способов) в различных ситуациях учебной деятельности. Развитие у студентов рефлексивных умений, стимулирование их выхода в рефлексивную позицию выступает таким методическим механизмом, без использования которого не может быть в полной мере реализовано сформированное нами **первое педагогических условие «создание рефлексивно-образовательной среды вуза».**

С целью стимулирования у студентов выхода в рефлексивную позицию им было предложено ответить на вопросы: «Были ли затруднения при изучении темы?», «Если да, то в чём причина затруднений?» (приём «использование вопросов»). Ответы на поставленные преподавателем

вопросы помогают студентам развить навыки самонаблюдения, самоанализа, самооценки. Обучающиеся, используя рефлексивные действия, могли на семинарских занятиях самостоятельно провести самоконтроль и самоанализ своей деятельности, организовать размышление над полученными результатами путем постановки вопросов самому себе: «Что я сделал (какой результат получен)?», «Как я это сделал (какие использовал средства, способы)?», «Зачем я это сделал (с какой целью?)», «Так ли я сделал, как хотел?», «Что я буду делать впредь в подобных ситуациях?».

С этой же целью были использованы следующие приемы: оценка приращения знаний и достижения целей с помощью высказывания: «Я не знал.... Теперь знаю...»; работа по таблице «ЗХУ» (знаю, хочу узнать, узнал); рефлексия достижения цели (цель записывается на доске, и в конце занятия проводится обсуждение ее достижения); рефлексия отношения к теме, мнение до и после изучения темы; упражнение «плюс-минус-интересно».

Например, упражнение «плюс-минус-интересно» студенты выполняли письменно. Для этого предлагалось заполнить таблицу из трех граф. В графу «Плюс» обучающиеся записывали все, что понравилось на занятии (информация, которая по мнению студента пригодится; формы работы). В графу «Минус» – все, что не понравилось в ходе лекции, семинара. В графу «Интересно» студенты вписывали все любопытные факты, о которых узнали на занятии, вопросы к преподавателю. Данную таблицу описал Э. Боно. Для студентов наиболее важными являются графы «Плюс» и «Минус», так как в них содержится памятка о той информации, которая может им пригодиться в решении различных ситуаций.

Одним из существенных активных методов обучения и подготовки кадров является игровой метод во всех его вариантах, который в настоящее время широко используется во многих отраслях, в том числе и в педагогике.

Этот метод активно применялся на занятиях по спецкурсу в рамках сформулированного первого педагогического условия «создание рефлексивно-образовательной среды вуза».

Как отмечает С. Д. Неверкович, организационно-обучающие игры, основанные на обязательном использовании тесно взаимосвязанных принципов целостности, предметности, проблемности и рефлексии, а также различных систем познавательных задач, создают основы для получения особых форм и методов соединения теоретических знаний о постоянно меняющейся действительности. Организационно-обучающая игра (ООИ) стимулирует интерес участников в творческом обсуждении проблем, поиск оригинальных и эффективных путей их разрешения [133; 134].

Наиболее типичными игровыми ситуациями являются учебные ролевые игры и дискуссионные занятия, которые в свою очередь делятся на мозговой штурм, дискуссии и т. д. Мозговой штурм (мозговая атака) – оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования творческой активности, при котором участникам обсуждения предлагают высказывать как можно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастичных. Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике.

В экспериментальной работе нами апробирован результат данного метода на основе *приёма мозгового усилия*. Творческая способность выражается в легкости генерирования (преобразования, производства) идей, и чем больше человек творит идей, тем больше шансов, что среди них окажутся и продуктивные, эффективные [157, с. 184]. В связи с этим в нашей работе проводилось упражнение «Составление слов» в качестве разминки. Студентам второго курса предлагалась следующая инструкция: из трех слов «озеро», «турник», «спорт» надо составить как можно больше предложений, которые обязательно включали бы в себя эти три слова (можно менять их

падеж и использовать другие слова).

Важным приемом в работе со студентами было формирование установки на «отчетность», готовности ответить в любой момент на вопрос «Что ты делаешь?», «Зачем ты это делаешь?», «Каким образом ты это делаешь?»

Следующим вариантом готовности и умению студента выходить в рефлексивную позицию является набор соответствующих средств, с помощью которых можно осуществлять рефлексивный выход. Это языковые средства и средства чистого мышления. Приведем примеры данных средств, которые применялись в ходе экспериментальной работы. Среди них языковые средства: лексические единицы, синтаксические конструкции и т. п. Исследование показало, чем богаче их набор у студента, тем точнее он может рефлексировать ситуацию, рефлексивно описывать ее этими языковыми средствами.

Ко второй группе средств относятся разнообразные категории и понятия (философские, грамматические, эстетические, научные и т. д.), а также схемы.

Таким образом, педагогическими приемами создания рефлексивно-образовательной среды в вузе явились: упражнения, дискуссии и др., следующие виды работ: фиксация рассмотренного материала в виде собственных выводов, письменных ответов на вопросы, составление схем.

В процессе апробации **второго педагогического условия «активное использование психолого-педагогического потенциала компьютерных технологий при организации учебной деятельности обучающихся»** на занятиях использовались элементы медиаобразования.

Медиаобразование определяется как обучение, которое направлено на развитие медиакомпетентности, понимаемой как критическое и вдумчивое отношение к медиа с целью воспитания граждан, способных высказать

собственные суждения на основе полученной информации.

Как подчеркивает Е. С. Полат, для развития нравственной, творческой, самостоятельно мыслящей личности необходим не только значительно больший объем информации, чем тот, который могут предоставить педагог, учебник и учебные пособия, а «большая вариативность информации, отражающая разные точки зрения, разные подходы к решению одних и тех же проблем» [148, с. 8].

Один из авторитетных медиапедагогов и теоретиков медиа Л. Мастерман обосновал семь причин приоритетности и актуальности медиаобразования в современном мире [110, с. 53]:

- 1) высокий уровень потребления медиа и насыщенности современных обществ средствами массовой информации;
- 2) идеологическая важность медиа и их влияния как отрасли промышленности на сознание аудитории;
- 3) быстрый рост количества медийной информации, усиление механизмов управления ею и ее распространения;
- 4) интенсивность проникновения медиа в основные демократические процессы;
- 5) повышение значимости визуальной коммуникации и информации во всех областях;
- 6) необходимость обучения студента с ориентацией на соответствие будущим требованиям;
- 7) нарастающие национальные и международные процессы приватизации информации.

К элементам медиаобразования относится мультимедиа. Слово мультимедиа означает множество носителей. Мультимедийный продукт – интерактивная компьютерная разработка, в состав которой могут входить музыкальное и речевое сопровождение, видеоклипы, анимация, графические

изображения и слайды, базы данных, текст и т. д. Мультимедийные продукты делятся на энциклопедии, обучающие и развивающие программы, игры и программы для обучающихся, презентации.

Одним из методов работы с медийными источниками является презентация. Мультимедийная презентация представляет собой продукт, в состав которого могут входить текст и текстовые спецэффекты, речевое и музыкальное сопровождение, анимации, видеоклипы, галереи картин и слайдов и т. д.

А. В. Дворецкая в статье «Основные типы компьютерных средств обучения» описывает восемь типов компьютерных средств. Где отмечает, что презентация – наиболее распространенный вид представления демонстрационных материалов [56, с. 39]. Например, самое популярное задание на занятиях по спецкурсу было создание тематических презентаций с использованием мультимедиа и их демонстрация. Студенты в минигруппах по два человека создавали самостоятельно презентации на тему «Психодиагностика творческого мышления студента направления подготовки «Физическая культура» с использованием анимации, текста, текстовых эффектов. При этом студентами соблюдались следующие правила: слайды не должны быть только текстовыми; они должны содержать анимацию, схемы, юмористические вставки; оформление слайдов должно осуществляться с учетом принципа информативности, единого стиля дизайна, психологии восприятия; предоставляемые материалы должны иметь отношение к теме.

Таким образом, используя учебные фильмы, электронные учебники, презентации, лекции-визуализации, раскрывался развивающий потенциал медиакультуры как средства для дальнейшего непрерывного самообразования, а, следовательно, и развития творческого мышления студента вуза физической культуры. Поэтому применение компьютерных технологий предъявления учебной информации студентам, например

мультимедиа технологии, позволяет эффективно достичь поставленной цели исследования.

В процессе апробации **третьего педагогического условия «реализация принципа субъект-субъектных отношений как основы развития положительной мотивации к творческому мышлению студента вуза»** на занятиях использовали следующие приемы.

Основные идеи метода «обучение в сотрудничестве» заключаются в достижении общности цели, задач, индивидуальной ответственности и равных возможностей успеха обучающихся. Именно сотрудничество, а не соревнование лежит в основе обучения в группе. Первые описания данного метода появились в печати в конце 1970-х – начале 1980-х годов в разных странах мира (Великобритания, Канада и т. д.). «Обучение в команде» или STL (Student Team Learning) был разработан в Университете Дж. Хопкинса. Организация обучения в сотрудничестве в малых группах предусматривает группу студентов, состоящую из четырех человек разного уровня обученности. Преподаватель объясняет новый материал, а затем предлагает студентам в группах его закрепить, понять все детали. Группам дается определенное задание, необходимые опоры. Задание делается либо по частям (каждый студент занят своей частью), либо по «вертушке» (каждое последующее задание выполняется следующим студентом). Выполнение любого задания объясняется вслух студентом и контролируется всей группой. После завершения заданий всеми группами преподаватель дает индивидуальный тест на проверку понимания и усвоения нового материала. Оценки за тест суммируются в группе, и объявляется общая оценка. Таким образом, соревнуются не сильные со слабыми, а каждый студент, стараясь выполнить свои задания, состязается со своим ранее достигнутым результатом.

Важно отметить, отличия работы в малых группах по методике

обучения в сотрудничестве от других форм работы в малых группах:

1) взаимозависимость членов группы между собой;

2) специальное внимание уделяется социальным аспектам обучения способам общения между членами группы;

3) общая оценка работы группы складывается из оценки формы общения учащихся в группе наряду с академическими результатами работы. После совместной работы отводится специальное время для обсуждения вопроса «Как студенты работали, помогая друг другу?».

В экспериментальной работе апробирован педагогический метод «обучение в сотрудничестве» на основе двух приемов. Первый прием «обучение в команде» сводится к трем основным принципам: «награды» – команды (группы) получают одну оценку на всех в виде баллов, значка отличия, похвалы их совместной деятельности; «индивидуальной ответственности» – успех или неуспех всей группы зависит от удач или неудач каждого ее члена; «равных возможностей» – каждый обучающийся приносит очки своей группе, которые он зарабатывает путем улучшения своих собственных предыдущих результатов.

Второй прием «учимся вместе». Студенты разбиваются на разнородные (по уровню обученности) группы по три-пять человек. Каждая группа получает одно задание, являющееся подзаданием какой-либо большой темы, над которой работает вся студенческая группа. Внутри группы студенты самостоятельно определяют роли каждого из них в выполнении общего задания. Преподаватель контролирует не только успешность выполнения академического задания группами обучающихся, но и характер их общения между собой, способ оказания необходимой помощи друг другу.

Мы рассмотрели приемы педагогического метода «обучение в сотрудничестве», теперь опишем другие. Например, прием «создание ситуации успеха». С психологической точки зрения успех – это переживание

состояния радости, удовлетворение оттого, что результат, к которому стремилась личность в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами, либо превзошел их [120]. Важным моментом является общая радость. Она состоит в том, что студент достиг нужной для себя реакции группы. Она может быть подготовленной преподавателем или спонтанной, заметной или незаметной. Общей радостью считают только те реакции группы, которые дают возможность студенту почувствовать себя удовлетворенным, стимулируют его усилия. Это эмоциональный отклик окружающих на успех участника группы.

Раскроем приемы, с помощью которых можно создать ситуацию успеха, вызывающую общую радость, которые мы применяли в нашей экспериментальной работе. Прием «эмоциональное поглаживание» (использование систематического поощрения) – «Молодцы», «Здорово». Внушить студенту веру в собственные силы – это и есть сущность того, что условно называется эмоциональным поглаживанием.

Еще один прием – это «эмоциональный всплеск». Главная роль в этом случае отведена преподавателю. Его слова – экспромт, настоящий эмоциональный всплеск, стремление создать ситуацию успеха. В конечном итоге у студентов формируется вера в успех.

Следующие прием «комплимент» (комплимент-похвала, комплимент деловым качествам) заключается в том, что студенты, завершая занятие, благодарят друг друга и педагога.

Эти педагогические приемы также апробированы в рамках спецкурса «Развитие творческого мышления студента вуза». Материалы исследования подтвердили, что предлагаемые педагогические приёмы направлены на развитие положительной мотивации в процессе учебной деятельности, так как создается атмосфера взаимной доброжелательности и взаимопомощи. Это соответствует нашему третьему педагогическому условию «реализация

принципа субъект-субъектных отношений как основы развития положительной мотивации к творческому мышлению студента вуза».

Данные приемы, как показали отсроченные материалы, полезны преподавателю, так как он будет более успешен в своих действиях по развитию творческого мышления студентов вуза физической культуры. Его педагогические усилия по развитию творческого мышления студентов являются положительным результатом для обеих сторон педагогического процесса.

### **Выводы по теоретической главе исследования**

Актуальность исследования обусловлена психолого-педагогическими предпосылками: вхождение человека в информационную эпоху, которая влечет за собой повышение требований к качеству подготовки выпускников высшей школы. Высокий уровень творческого мышления становится экономически целесообразным, предполагающим рост значимости личности во всех сферах общественной жизни. Анализ показал, что исследуемая проблема многоаспектна и ее необходимо рассматривать на методологическом, теоретическом и прикладном уровнях.

В первой главе исследования рассмотрены такие вопросы, как ретроспективный анализ проблемы развития творческого мышления студентов в теории и практике профессионального образования; разработка структурно-функциональной модели развития творческого мышления студента; описание комплекса педагогических условий результативного функционирования данной модели, а также педагогических средств и приемов как основы развития творческого мышления.

Уточнена дефиниция «творческое мышление студента» как

интегративное качество личности (субъектная позиция, определяющая знания и умения логически мыслить – сомневаться, размышлять, сопоставлять суждения), характеризующееся способностью обучаемого самостоятельно открывать новые знания и способы действий, которые составляют содержание учебного процесса.

В качестве теоретико-методологической стратегии развития творческого мышления студента вуза были выбраны интегративно-развивающий и личностно-ориентированный подходы. Приоритетными содержательными характеристиками интегративно-развивающего подхода являются обоснование интегративной сущности деятельности обучающегося, идеи природной, социальной и духовной целостности личности; акцент в процессе обучения на положительное эмоциональное состояние; самостоятельную познавательную деятельность; исследовательский подход в познании; стимулирование активности в процессе творческой деятельности. В соответствии с личностно-ориентированным подходом успешность реализации модели обеспечивается через освоение индивидуального стиля деятельности, формируемого на базе индивидуальных особенностей студентов.

Проектируемая в изыскании структурно-функциональная модель развития творческого мышления студента направления подготовки «Физическая культура» в образовательном процессе вуза состоит из следующих модулей: целевого, организационно-развивающего, критериально-оценочного. Особенности разработанной модели является открытость (подверженность внешним и внутренним преобразованиям); динамичность (возможность качественных изменений компонентов модели, их взаимосвязи); уровневость (переход с одного уровня развития творческого мышления на другой); структурность. Она раскрывает связи между структурными и функциональными характеристиками изучаемого явления.

Комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективную реализацию структурно-функциональной модели развития творческого мышления студента вуза физической культуры в образовательном процессе включает: создание рефлексивно-образовательной среды вуза; активное использование психолого-педагогического потенциала компьютерных технологий при организации учебной деятельности обучающихся; реализацию принципа субъект-субъектных отношений как основу развития положительной мотивации к творческому мышлению студента вуза.

Цель третьего параграфа исследования – описание характеристик педагогических средств и приёмов развития творческого мышления студента вуза физической культуры. Рассмотренные в параграфе педагогические средства и приемы способны обеспечить успешность преподавателя в своих действиях по развитию творческого мышления студента вуза физической культуры.

В экспериментальной части исследования необходимо проверить результативность функционирования структурно-функциональной модели развития творческого мышления студента вуза и комплекса педагогических условий.

## **ГЛАВА 2 МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТА И КОМПЛЕКС ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ**

### **2.1. Общая технологическая характеристика организации опытно-экспериментального исследования**

В главе I настоящего исследования мы рассмотрели теоретические проблемы развития творческого мышления студента вуза физической культуры; определили структурно-функциональную модель и комплекс педагогических условий ее результативного функционирования.

В данном параграфе раскроем технологическую характеристику организации опытно-экспериментального исследования по развитию творческого мышления студента. Обозначим цель экспериментальной работы, задачи, этапы ее проведения, методы, принципы, критерии и показатели уровня развития творческого мышления студента вуза физической культуры.

Прежде чем перейдем к детальному описанию целей, задач и содержания экспериментальной работы, предполагаем целесообразным остановиться на теоретических подходах к такому методу исследования, как педагогический эксперимент.

В философском энциклопедическом словаре эксперимент определяется как исследование каких-либо явлений путем активного воздействия на них при помощи создания новых условий, соответствующих целям исследования, или же через изменение течения процесса в нужном направлении [193, с. 760].

По мнению В. И. Загвязинского и Р. Атаханова, экспериментом называется изменение или воспроизведение явления с целью его изучения в

наиболее благоприятных, четко фиксируемых и контролируемых условиях [61, с. 157].

Другими словами, эксперимент – одна из сфер человеческой практики, в которой подвергается проверке истинность выдвигаемых гипотез.

Автор Г. И. Ибрагимов трактует педагогический эксперимент как своеобразный комплекс методов исследования, который обеспечивает научно-объективную и доказательную проверку правильности обоснованной в начале исследования гипотезы [67, с. 22]. Другой автор М. Н. Скаткин определяет педагогический эксперимент как метод познания, с помощью которого исследуются педагогические явления, факты, опыт [167, с. 67].

Под педагогическим экспериментом Ю. К. Бабанский понимает комплекс методов исследования, который обеспечивает научно-объективную и доказательную проверку правильности выдвинутой гипотезы [11, с. 46].

В современном словаре-справочнике молодого исследователя под редакцией А. Я. Найна, З. М. Уметбаева эксперимент – это исследовательская деятельность, предназначенная для проверки выдвинутой гипотезы, разворачиваемая в естественных или искусственных условиях, результатом которой является новое знание, включающее в себя выделение существенных факторов, влияющих на результаты педагогической деятельности [131, с. 95].

Приведенные определения дополняют друг друга, характеризуя с разных сторон педагогический эксперимент. Сущность экспериментального метода состоит в том, что он ставит изучаемые явления в определенные условия, создает преднамеренно организуемые ситуации. Применение эксперимента в научном исследовании дает возможность изучить связи определенных сторон процесса и вскрыть причины, обуславливающие необходимость данного явления.

Эксперимент в педагогике и психологии – один из основных методов

научного познания, при помощи которого в контролируемых и управляемых условиях исследуются явления действительности [160, с. 523].

Опираясь на приведенные выше подходы к эксперименту, берем за основу следующее определение: **эксперимент** – это научный опыт в определенных, точно учитываемых условиях, целью которого является выявление объективных и существенных связей педагогических явлений, установление тенденций их развития, а также подверженность проверке истинности выдвигаемых гипотез.

Остановимся и на характеристике дефиниций «опыт», «опытная работа», «опытно-экспериментальная работа», применяемых в данном разделе, так как опытная педагогическая работа занимает промежуточное место между изучением и обобщением передового опыта и экспериментом.

Опыт – эмпирическое познание действительности; единство знаний и умений. Выступает как результат взаимодействия человека и мира и передается от поколения к поколению [120].

Опытная работа, по мнению В. И. Загвязинского, Р. Атаханова, – это специально поставленный опыт, проводящийся на научной основе по заранее разработанной программе или проекту. Она обеспечивает проверку на практике исследовательских проектов, воплощающих идеи и замыслы преобразования [61, с. 154].

Из вышесказанного делаем вывод, что опытная работа – это метод внесения преднамеренных изменений в образовательный процесс в расчете на получение более высоких его результатов с последующей их проверкой и оценкой.

Опытно-экспериментальная работа в социологическом словаре – это вид разработок, связанный с опытной проверкой результатов научных исследований. Опытные работы имеют целью изготовление и отработку опытных образцов новых продуктов, отработку, усовершенствование новых

технологических процессов [120].

Таким образом, опытно-экспериментальная работа выступает как научно поставленный опыт в области учебной работы с целью обеспечения проверки исследовательского замысла.

Применительно к нашему изысканию целью опытно-экспериментальной работы является реализация разработанной модели развития творческого мышления студента и комплекса педагогических условий ее результативного функционирования. Чтобы цель была достигнута, необходимо проведение экспериментальной проверки предположения об эффективности протекания работы по развитию творческого мышления студента в образовательном процессе на основе выделенного комплекса педагогических условий:

- создания рефлексивно-образовательной среды вуза;
- активного использования психолого-педагогического потенциала компьютерных технологий при организации учебной деятельности обучающихся;
- реализации принципа субъект-субъектных отношений как основы развития положительной мотивации к творческому мышлению студента вуза.

Для этого необходимо было в процессе экспериментальной работы реализовать следующие задачи:

- 1) на основе анализа литературных источников, выявить количество участников опытной работы и определить репрезентативность выборки исследования;
- 2) апробировать структурно-функциональную модель развития творческого мышления студента и комплекс педагогических условий ее результативного функционирования;
- 3) разработать методические рекомендации для педагогов вуза, способствующие развитию творческого мышления студента.

Для решения названных задач была разработана программа экспериментальной работы, включающая следующие элементы:

- изучение опыта работы педагогов вуза по развитию творческого мышления обучающихся;
- определение исходного уровня развития творческого мышления студентов;
- учет рефлексии в процессе учебной деятельности;
- активное использование психолого-педагогического потенциала компьютерных технологий при организации учебной деятельности обучающихся;
- организация и включение обучающихся в совместную деятельность;
- отслеживание динамики изменений процесса развития творческого мышления студентов;
- анализ полученных в результате экспериментальной работы данных.

Эксперимент проводился с 2010 по 2014 год и включал в себя три этапа.

**Первый этап – поисково-диагностический (2010-2011 гг.).** На данном этапе осуществлялось изучение, обобщение и систематизация философской, педагогической, психологической информации в теории и практике. Была определена степень разработанности проблемы в отечественной и зарубежной научной литературе и установлены основные понятия, проблемы; намечена программа экспериментальной работы. Проведен констатирующий эксперимент с целью выявления состояния изучаемой проблемы в вузе. Использовались следующие методы исследования: анализ теоретических источников, обобщение педагогического опыта, целенаправленное педагогическое наблюдение, тестирование, анкетирование, интервьюирование, анализ продуктов интеллектуальной деятельности обучающихся, экспертная оценка.

**Второй этап – экспериментально-аналитический (2012-2013 гг.).**

Корректировались методы и педагогические приемы обучения; разрабатывались педагогические условия, обеспечивающие реализацию авторской структурно-функциональной модели развития творческого мышления студента вуза физической культуры; анализировались и оценивались полученные результаты. Методами исследования были педагогическое моделирование, наблюдение, анализ продуктов интеллектуальной деятельности студентов и педагогов, участвующих в опытно-экспериментальной работе, обработка данных; исследовательский инструментарий (анкета студента и опросник педагога).

**Третий этап – контрольно-обобщающий (2013-2014 гг.).** На данном этапе анализировались и обобщались данные опытно-экспериментальной работы; уточнялись теоретические и практические выводы; проводилось оформление результатов исследования. Использовались следующие методы: анализ, обобщение и систематизация материалов, методы математической статистики.

Опираясь на современные подходы, проверялись выдвинутые нами предположения на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Уральский государственный университет физической культуры», «Челябинский государственный педагогический университет» (факультет физической культуры и безопасности жизнедеятельности). В исследовании принимали участие студенты второго курса направления подготовки «Физическая культура».

Далее кратко охарактеризуем использованные нами методы педагогического исследования. На констатирующем этапе эксперимента применяли следующие методы:

– педагогическое наблюдение;

- опрос;
- тестирование;
- интервьюирование
- анализ продуктов интеллектуальной деятельности обучающихся;
- экспертная оценка.

**Педагогическое наблюдение** – это целенаправленное, планомерное и систематическое восприятие педагогического опыта. Его задача – собрать фактические данные, позволяющие познать природу изучаемых явлений [131, с. 45]. Наблюдение позволяет собирать факты в их взаимосвязи. Наблюдение как метод педагогического исследования широко используется исследователями, преподавателями, руководителями. Сущность наблюдения состоит в том, что в сознании исследователя отображаются и фиксируются изменения изучаемого объекта, его количественно-качественные перемены. Как инструмент познания педагогического процесса наблюдение эффективно при условии, когда оно используется в связи с другими методами, по отношению к которым наблюдение может быть самостоятельным и может выступать как их составная часть.

Педагогическое наблюдение должно удовлетворять требованиям, важнейшими из которых являются следующие [84, с. 315]:

- проводится с заранее четко поставленной целью;
- осуществляется по заранее продуманному и написанному плану;
- количество исследуемых признаков должно быть минимальным и они должны быть точно определены;
- исследователь должен тщательно предусмотреть возможности появления ошибок наблюдений и по возможности предупреждать их;
- адекватность наблюдения его условиям, типу воздействия субъекта и объекта;
- степень формализации процедуры;

– репрезентативность информации.

При организации наблюдения за деятельностью студента направления подготовки «Физическая культура» заранее были выделены объекты, поставлена цель, составлен план наблюдения. Для того чтобы каждое наблюдение имело границы и легче было делать выводы, результаты фиксировались в протоколах наблюдений, таблицах. Применялась свободная форма протокола наблюдения.

**Опрос** важен для сбора информации в психолого-педагогическом исследовании. Это письменный опрос по заранее разработанной программе. Вопросы были специально подобраны, определены также и возможные стандартные варианты ответов. Студентам предлагались заполнить тщательно подготовленную анкету.

Важно отметить, что с помощью анкеты можно выявить типичные сильные и слабые стороны в решении различных педагогических задач, причины тех или иных явлений, типичные черты опыта решения задач. Так с помощью анкеты было изучено состояние работы в вузе по осуществлению процесса развития творческого мышления студента. Анкета позволила также выяснить затруднения преподавателей, выявить наиболее интересный опыт педагогов. Анкетирование в качестве источника информации может сочетаться с другими методами психолого-педагогического исследования.

Таким образом, в основе данного метода лежит заранее разработанный вопросник (анкета), а ответы респондентов на все позиции, составляют искомую эмпирическую информацию. Анкетирование – одна из наиболее сложных разновидностей психолого-педагогического общения, поскольку связь между главными его участниками – преподавателями, студентами – обеспечивается с помощью множества промежуточных звеньев, влияющих на качество ответов.

Для более качественной работы было проведено пилотное (пробное)

анкетирование на небольшой выборке студентов.

Анкета для изучения проблемы развития творческого мышления студента направления подготовки «Физическая культура» включала 19 вопросов, которые имели закрытую и открытую форму. Применяемая нами анкета относилась к следующему типу: именная, полная, частично-стандартизованная. Авторская анкета представлена в приложении нашего исследования.

Наряду с опросом определение уровня развития творческого мышления студентов осуществлялось с использованием метода **тестирования**. Характеризуя данный метод как целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее с помощью специально разработанных задач (заданий) объективно измерить изучаемые характеристики педагогического процесса, отметим, что он явился необходимым в процессе изучения проблемы развития творческого мышления студента вуза. Методику изучения ценностных ориентаций М. Рокича, основанную на прямом ранжировании списка ценностей мы применяли в исследовании. Система ценностей ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к себе, другим людям и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции. Респонденту предъявляли список из 18 терминальных ценностей на листках бумаги в алфавитном порядке. В списках испытуемый присваивал каждой ценности ранговый номер.

Следующие метод – **интервьюирование**, который представляет собой получение информации в ходе устного непосредственного общения. По мнению В. А. Ядова, интервью – это проводимая по определенному плану беседа, предполагающая прямой контакт интервьюера с респондентом, причем запись ответов последнего производится либо интервьюером (его

ассистентом), либо механически [213, с. 156].

Процедура интервьюирования имеет четкую цель, предполагает предварительное планирование действий по сбору информации, обработку полученных результатов. В процессе исследования применялось стандартизованное интервью, так как предусматривалось его проведение одинаковым для всех респондентов.

**Анализ продуктов интеллектуальной деятельности обучающихся** – метод опосредствованного эмпирического изучения испытуемого через распределение, анализ, интерпретацию продуктов его деятельности. Этот метод используется в педагогической практике в форме анализа студенческих эссе, конспектов, комментариев, выступлений, рисунков и т. д. В ходе научного исследования метод анализа продуктов интеллектуальной деятельности предполагал определенную цель, способы анализа каждого специфического продукта (например, текста, схемы). Актуальное поведение испытуемого при этом не наблюдалось и не измерялось.

**Экспертная оценка** – это выявленное по специальной методике мнение экспертов по определенному вопросу. Важно отметить, что **эксперт** – компетентное для выработки оценки лицо, имеющее специальный опыт в конкретной области и участвующее в исследовании в качестве источника получения информации. В состав группы экспертов входили преподаватели, кандидаты наук. Всего принимало участие семь человек. Метод получения экспертной оценки – на основе совместной работы группы преподавателей. Итоговая оценка представляла собой совместное мнение экспертов, полученное методом консенсуса.

Проведенное экспериментальное исследование опиралось и на **принципы**: принцип демократизации опытной работы и сотрудничества, эффективности, целостного изучения педагогического явления, научности.

**Принцип демократизации опытной работы и сотрудничества** – это

идея о предоставлении обучающимся определенных свобод для саморазвития, саморегуляции, самоопределения, а также сохранение психологической комфортности, демократичности для достижения высоких результатов в развитии; образование с целью успешной социализации обучающихся.

Данный принцип в процессе развития творческого мышления студента реализовывался через соблюдение следующих правил:

- создание открытого для влияния и общественного контроля экспериментального педагогического процесса;
- создание нормативно-правового обеспечения деятельности педагога и обучающихся, способствующего их защите от неблагоприятных воздействий среды;
- обеспечение взаимного уважения, такта и терпения (толерантности) во взаимодействии участников экспериментального педагогического процесса.

Реализация этого принципа в процессе экспериментальной работы способствовала расширению возможностей развития творческого мышления студента направления подготовки «Физическая культура».

**Принцип эффективности** – это принцип и конечная цель исследования. Суть его заключается в том, что полученные результаты должны быть выше результатов, полученных в типичных (стандартных) условиях за одно и то же время, при одних и тех же материальных и финансовых ресурсах.

Применение данного принципа было необходимым при планировании условий проведения экспериментальной работы, отслеживании получаемых экспериментальных данных, при их анализе и оценке.

**Принцип целостного изучения педагогического явления** предполагает:

- использование системного подхода;
- анализ связей между элементами системы, а не изучение непосредственно самих элементов;
- четкое определение места изучаемого явления в педагогическом процессе;
- определение динамики, раскрытие движения и самодвижения изучаемого явления.

Данный принцип использовался в качестве руководства при моделировании этапов педагогического эксперимента по развитию творческого мышления обучающихся.

**Принцип научности** является ведущим ориентиром при приведении содержания образования в соответствие с уровнем развития науки и техники, с опытом, накопленным мировой цивилизацией. Имея прямое отношение к содержанию образования, он проявляется, прежде всего, при разработке учебных планов, учебных программ и т. д.

Научно обоснованное построение педагогического процесса предполагает его ориентированность на формирование в единстве знаний и умений, сознания и поведения. Это требование вытекает из общепризнанного в отечественной психологии и педагогике закона единства сознания и деятельности, согласно которому сознание возникает, формируется и проявляется в деятельности. Ученые Ю. К. Бабанский [11], П. И. Пидкасистый [145], М. Н. Скаткин [168] выработали ряд правил реализации данного принципа, на которые мы опирались соответствовали при организации экспериментальной работы. Приведем некоторые из них.

1 Необходимо раскрывать логику учебной дисциплины, обеспечивающую с первых шагов ее изучения надежную основу для подведения к новым научным понятиям.

2 Необходимо каждое нововведенное научное понятие систематически

повторять, применять и использовать на всем протяжении учебной дисциплины.

3 В методах преподавания необходимо отражать методы научного познания, развивать мышление обучающихся, подводя их к поисковой, творческой работе в учебной деятельности.

4 Необходимо систематически информировать студентов о новых достижениях в науке, технике, культуре, связывать новые достижения с формируемой у обучающихся системой знаний.

5 Необходимо знакомить обучающихся с биографиями выдающихся ученых, исследователей, их вкладом в развитие науки.

6 Важно применять новейшую научную терминологию, быть в курсе самых последних научных достижений по своей дисциплине.

7 В связи с все увеличивающимся потоком научной информации внимание уделять ключевым проблемам науки, раскрывать основные идеи научных достижений, приучать студентов следить за научной информацией, поощрять групповое обсуждение научно-технических и социальных проблем.

8 Поощрять исследовательскую работу студентов направления подготовки «Физическая культура».

9 Дать обучающемуся возможность пережить радость открытия, чувство успеха при решении творческой ситуации и т. д.

Принцип научности являлся для нас принципиальной основой при проектировании исследования, разработке основных положений понятийного аппарата.

Важным в ходе экспериментальной работы явилось выявление репрезентативного числа участников. Под формированием репрезентативной выборки, в работе В. Я. Ядова понимается построение выборочной совокупности, которая воспроизводит статистическую структуру генеральной совокупности с точки зрения тех ее характеристик, которые

изучаются в исследовании. Относительно этих характеристик выборочная совокупность как своеобразная модель генеральной совокупности [213, с. 89].

При проведении исследования учитывалось требование репрезентативности, под которой понимается свойство выборочной совокупности воспроизводить характеристики генеральной совокупности [120].

Необходимое (репрезентативное) число участников эксперимента было определено по следующей формуле:

$$n = \frac{t^2 w(1-w)N}{\Delta^2 N + t^2(1-w)w}$$

где n – объем выборки;

N – генеральная совокупность;

w – допустимый уровень значимости.

$\Delta$  – предельная ошибка выборки, показывающая точность данной выборки с определенной вероятностью, которая обусловлена величиной коэффициента t.

При допустимом уровне значимости  $w = 0.05$ ,  $n \approx 20$ . Репрезентативность выборки для нашего случая означает, что с допустимой для психологических исследований 5% погрешностью на выборочной совокупности распределение изучаемых признаков можно отождествлять с их действительным распределением в генеральной совокупности.

Таким образом, выборку составили 116 студентов 2 курса направления подготовки «Физическая культура», в возрасте 18-21 года, неравномерно распределенных по полу.

Основными требованиями для отбора экспериментальных и контрольных групп были типичность и возможность реализации комплекса педагогических условий результативного функционирования модели.

Критериями адекватности выбора и возможности применения методик сбора эмпирических данных являлись содержание поставленных целей и задач, характеристики предмета исследования, учёт возможностей и ограничений методик, а также объективные условия и существующие возможности проведения исследования.

В процессе организации и подготовки к проведению экспериментального исследования были применены различающиеся по целям виды эксперимента: констатирующий, формирующий и оценочный.

Констатирующий эксперимент был проведен на первом – поисково-диагностическом этапе. Целью явилось измерение уровня развития творческого мышления студента вуза физической культуры.

Затем проводился формирующий эксперимент, в ходе которого апробировалась модель развития творческого мышления студента и комплекс педагогических условий ее результативного функционирования.

Оценочный (контрольный) эксперимент осуществлялся вслед за формирующим на третьем этапе, и определял своей целью перепроверку правильности теоретических выводов, их корректировку и уточнение.

В процессе констатирующего эксперимента была проведена первичная статистическая обработка результатов измерения, т. е. операция ранжирования, операция группировки данных, операция табулирования, операция графического изображения данных (с помощью гистограммы, с помощью полигона распределения). Выявлены показатели, характеризующие как вариационный ряд, так и полигон распределения: выборочная мода (значение, встречающееся наиболее часто), выборочная медиана (расчет медианы заключается в том, что все значения упорядочиваются, располагаются в порядке возрастания, а затем выбирается значение, расположенное в середине), степень асимметрии, эксцесс. В дальнейшем проверка достоверности результатов осуществлялась по критерию согласия

$\chi^2$  Пирсона, который позволил установить уровень эффективности педагогического эксперимента.

На основе выявленного начального уровня были сформированы группы для эксперимента. При комплектовании контрольной и экспериментальных групп принимались во внимание уровень успеваемости студентов по дисциплинам «Педагогика», «Психология»; количество обучающихся в экспериментальных группах (в соответствии с выбранным уровнем значимости 0,05); особенности организации образовательного процесса в вузе. Примерно одинаковые результаты констатирующего этапа эксперимента давали возможность сравнивать результаты в дальнейшем.

В процессе констатирующего эксперимента была проведена также работа по выявлению состояния работы преподавателей по развитию творческого мышления студентов. Она осуществлялась с помощью анализа учебных программ, анкетирования. В результате были получены следующие данные:

- 43,33 % преподавателей вуза применяют методы развития творческого мышления на занятиях редко;
- 20 % преподавателей указали в анкете, что затрагивают вопросы развития творческого мышления студентов на занятиях.

Говоря о влиянии преподавателей различных дисциплин на процесс развития творческого мышления, можно сказать, что он носит стихийный характер. Например, отвечая на вопрос: «На каких дисциплинах преподаватель обращает внимание на развитие творческого мышления?», студенты назвали «Педагогику», «Психологию». На этом основании можем сделать вывод о том, что процесс развития творческого мышления у обучающихся не носит системный характер.

Следующим направлением работы на констатирующем этапе было выявление начального уровня развития творческого мышления студентов

направления подготовки «Физическая культура». Для этого были использованы такие методы, как анкетирование, педагогическое наблюдение, с помощью которых выявлялись творческие знания, умения и значимые качества личности.

Важным в ходе констатирующего эксперимента также явился выбор критериев и показателей уровня развития творческого мышления студента вуза. Понятие «критерий» образовано от греческого «kriterion» – средство, признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо [88, с. 54].

В педагогическом словаре авторов Г. М. Коджаспировой, А. Ю. Коджаспирова «критерий – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мера суждения, оценки какого-либо явления» [84, с. 67]. Остановимся на следующем определении дефиниции «критерий». Данное понятие, вслед за авторами учебного пособия «Педагогический эксперимент: методика и его организация» [129, с. 78], будем определять как ведущий признак (или группу подобных признаков) содержательных характеристик изучаемого нами сложного интегративного образования, на основании которого производится оценка его состояния, то есть определяется уровень.

При выборе критериев важно учитывать два основных момента. Во-первых, критерии должны раскрываться через ряд показателей, по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного критерия. Во-вторых, критерии должны отражать динамику измеряемого качества во времени и пространстве.

Критериями результативности, то есть оценки качественных и количественных изменений состояния, являются показатели, на основании анализа которых можно оценить достигнутый результат развития. В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова указывается, что

«показатель – то, почему можно судить о развитии и ходе чего-либо» [139, с. 474]. В «Современном словаре-справочнике молодого исследователя» А. Я. Найна, З. М. Уметбаева представлено следующее определение: «Показатели – знаковые выразители свойств взаимодействия, по которым устанавливается сущность процесса» [131, с. 18].

На основании анализа состояния проблемы исследования в педагогической теории и практике, описания комплекса педагогических условий эффективного функционирования модели в качестве критериев были определены следующие: мотивационно-ценностный; когнитивно-содержательный; коммуникативно-деятельностный.

Уровни развития по каждому из критериев в совокупности отражают уровни развития творческого мышления студента вуза.

В ходе изучения педагогической и психологической литературы были рассмотрены различные подходы к выбору критериев. В результате нами была выбрана порядковая шкала и выделены условно три уровня, соответствующие каждому критерию: высокий, средний, низкий. Уровень – это возможные значения чего-либо, как объекта научного познания [88, с. 202]. Ниже представим описание каждого уровня.

**Высокий уровень** (желательный) развития творческого мышления характеризуется стремлением объяснять творческие понятия; наличием новых знаний об этимологии развития творческого мышления с учетом личностных потребностей; умением спрогнозировать вариант решения творческой задачи; умением анализировать ее. При творческом мышлении данного уровня отмечается высокая доля самостоятельности и ответственности при принятии решения, системности, высокий уровень рефлексии, обращенность к исследовательской деятельности. Высокая мотивация в развитии творческого мышления. Наличие сущностных свойств творческого мышления, а именно: логичность, оригинальность.

**Средний уровень** (допустимый) развития творческого мышления определяется тем, что объем знаний студентов не превышает уровень, установленный стандартом 034300 направления подготовки «Физическая культура», а также характеризуется недостаточно полными знаниями об этимологии развития творческого мышления с учетом личностных потребностей, неумением применять творческие приемы при решении задач. Уровень умения спрогнозировать вариант решения творческой задачи и анализировать ее средний. Обращенность к исследовательской деятельности эпизодическая. Средний уровень мотивации в развитии творческого мышления и наличия сущностных свойств творческого мышления, а именно: логичности, оригинальности. Отмечается средний уровень самостоятельности и ответственности при принятии решения, системности, рефлексии.

**Низкий уровень** (критический) развития творческого мышления характеризуется тем, что объем знаний студента ниже уровня, установленного стандартом. Неумение спрогнозировать вариант решения творческой задачи, и проанализировать ее. Отмечается низкая доля самостоятельности и ответственности при принятии решения, системности, низкий уровень рефлексии, обращенности к исследовательской деятельности. Мотивация в развитии творческого мышления низкая. Наличие сущностных свойств творческого мышления (логичность, оригинальность) проявляется эпизодически.

Каждый критерий характеризуется несколькими показателями, которые выделены в процессе изучения сущности творческого мышления студента. Критерии и показатели творческого мышления обучающихся представлены в таблице 3.

Для качественной обработки полученных результатов присваивались уровни развития в соответствии с показателями критериев количественные

оценки – 1, 2, 3, каждая из которых соответствует определенному уровню:

- 1 балл – низкий уровень;
- 2 балла – средний уровень;
- 3 балла – высокий уровень.

Определение уровня каждого из трех критериев творческого мышления студентов осуществлялось следующим образом: сначала определялся уровень каждого показателя, а затем по среднему баллу определялся уровень в соответствии с критерием.

Таблица 3 – Диагностическая программа определения уровня развития творческого мышления студента направления подготовки «Физическая культура»

№ п/п	Критерии	Показатели	Методы исследования
1	Мотивационно-ценностный	Потребность и высокая мотивация в развитии творческого мышления. Стремление к освоению ценностей-целей: творчество, продуктивная жизнь	Анкетирование, наблюдение, интервьюирование, методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич)
2	Когнитивно-содержательный	Объем знаний – в пределах стандарта 034300 направления подготовки «Физическая культура», выходит за рамки. Системность (группировка знаний по существенным признакам;	Анкетирование, наблюдение.

		перенос знаний на практическую деятельность)	
3	Коммуникативн о- деятельностный	Способность получать и перерабатывать информацию, способствующую развитию творческого мышления. Умение анализировать задачу, составлять план решения. Умение спрогнозировать вариант решения творческой задачи; расширять диапазон творческих приемов	Анкетирование, интервьюирование, анализ продуктов интеллектуальной деятельности

В следующем параграфе работы представим методику экспериментального исследования развития творческого мышления студента вуза.

## 2.2 Методика развития творческого мышления

Данный параграф посвящен методическим аспектам развития творческого мышления студента в образовательном процессе вуза физической культуры. Основной задачей методического этапа исследования была апробация педагогических условий по развитию творческого мышления студента. При разработке методики развития творческого мышления студента вуза были соотнесены педагогические принципы с педагогическими условиями и методическими механизмами (способами) их реализации.

Цель методики заключается в раскрытии основных аспектов практической реализации комплекса педагогических условий, способствующих развитию творческого мышления студента направления подготовки «Физическая культура». В методику, реализованную на основе интегративно-развивающего и личностно-ориентированного подходов входят содержание, педагогические методы, приемы, которые используются для решения задач развития творческого мышления студента.

В современной педагогической литературе (В. И. Загвязинский [61], Г. М. Коджаспирова [84], А. Я. Найн [131] и др.) понятие «методика» рассматривается в широком и узком смысле.

В широком смысле – это отрасль педагогической науки, предметом которой является педагогический феномен, интегрирующий процессы обучения/самообучения, воспитания/самовоспитания, развития/саморазвития личности и т. д.

В узком смысле данное понятие рассматривается как система правил, изложение методов обучения чему-либо или выполнения какой-либо работы. Например, понятие «методика» рассматривается Г. М. Коджаспировой и А. Ю. Коджаспировым как описание конкретных приёмов, способов, техник педагогической деятельности в отдельных

образовательных процессах [84, с. 218].

Методика, по мнению А. Г. Спиркина, – это конкретные приемы, средства получения и обработки фактического материала. Она производна от методологических принципов и основана на них [175, с. 50].

Другие авторы В. И. Загвязинский, Р. Атаханов под методикой подразумевают упорядоченную деятельность, направленную на достижение заданной цели; рекомендации по конструированию оптимальных систем исследовательских приемов и процедур, совокупность путей, способов достижения цели, решения конкретных педагогических задач [61, с. 102].

Авторы современного словаря-справочника молодого исследователя А. Я. Найн и З. М. Уметбаев отмечают, что методика – совокупность способов, приемов, средств целесообразного проведения какой-либо работы. Методика олицетворяет не стратегию (направление), а тактику (способ) научного познания. Отрасль педагогической науки, выражающая подходы к обучению учебных предметов [131, с. 49]. В исследовании мы опирались на данное определение понятия «методика». Авторы дают определение еще одной дефиниции «методика исследования». Это различные конкретные формы и способы применения методов, при помощи которых осуществляется всё более глубокое познание педагогических явлений и процессов, а также совокупность формализованных правил сбора, обработки и анализа информации [131, с. 50]. Рассматривая состояние исследуемой проблемы в практике образовательного процесса, в исследовании была поставлена задача – разработать методику развития творческого мышления студента вуза.

Таким образом, под методикой педагогического исследования подразумевается совокупность принципов, методов, приемов, техники, процедур и организации собственно исследовательской работы, т. е. изучение педагогических явлений, решение научных проблем в учебном

процессе вуза.

Апробация разработанной методики проводилась в процессе экспериментальной работы, организованной на кафедре педагогики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Уральский государственный университет физической культуры» и на базе Челябинского государственного педагогического университета (факультет физической культуры и безопасности жизнедеятельности).

Важно отметить, что основой методики является метод. В. Даль в толковом словаре определяет метод как способ, порядок, основания; принятый путь для хода, достижения чего-либо, в виде общих правил [54, с. 356].

В «Кратком педагогическом словаре» метод обучения определяется как способ обучающей работы преподавателя и организации учебно-познавательной деятельности обучаемых по решению различных дидактических задач, направленный на овладение изучаемым материалом [93, с. 9].

По мнению Б. С. Гершунского, существует единый педагогический процесс, который усилиями педагога должен постоянно приближаться к уровню целостности через разрешение противоречия между целостностью личности студента и специально организуемыми влияниями на него в образовательном процессе высшей школы [42, с. 114].

Наиболее значимыми в учебном процессе вуза являются методы активного и интерактивного обучения. В науке [69; 70; 76; 85; 186] отмечают методы активного обучения при которых деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер, активизирующих познавательную деятельность обучающегося беседа, проблемная лекция, лекция-диалог, диспут, тематический семинар и др. Они предполагают

свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы.

Ориентация на применение различных методов активного и интерактивного обучения в процессе развития творческого мышления становится все актуальнее. Приоритетным становится поиск методов, учитывающих специфику учебно-спортивной деятельности студентов, позволяющих повысить эффективность процесса развития творческого мышления в вузе.

Анализ педагогической литературы по обозначенной проблеме [22; 69; 70; 186] показывает, что наиболее характерным направлением повышения эффективности обучения является создание комплекса педагогических условий, в которых студент может занять активную позицию и наиболее полно раскрыться как субъект образовательного процесса. Для этого необходимо ориентировать педагогов на построение учебных занятий в соответствии с принципами активного обучения. В нашей работе под активными понимаются методы, в которых важную позицию занимает субъект образовательного процесса по отношению к педагогу, другим студентам или индивидуальным средствам обучения. Под интерактивными отмечаются методы, при использовании которых студент получает новое знание только в результате осуществления взаимодействия с другими студентами. Они представляют собой разновидность методов активного обучения.

В процессе экспериментальной работы применялись методы активного и интерактивного обучения. Ниже рассмотрим методику развития творческого мышления студента вуза физической культуры.

В авторской методике развития творческого мышления студента вуза физической культуры реализовался комплекс педагогических условий результативного функционирования модели развития творческого мышления:

- создание рефлексивно-образовательной среды вуза;
- активное использование психолого-педагогического потенциала компьютерных технологий при организации учебной деятельности обучающихся;
- реализация принципа субъект-субъектных отношений как основы развития положительной мотивации к творческому мышлению студента вуза.

Остановимся на содержании каждого педагогического условия более обстоятельно. **Первое условие – «создание рефлексивно-образовательной среды вуза».**

В целях реализации данного условия применялись представленные ниже методы [66; 102; 115; 118; 122; 133; 149; 152; 161].

1 Методы организации деятельности и формирования опыта поведения (**упражнения**). Упражнение – это планомерно организованное выполнение обучающимися различных действий, практических дел с целью развития их личности [88, с. 167]. В процессе экспериментальной работы апробированы ряд упражнений. Например, упражнение «Составление слов». Студентам была предложена следующая инструкция: «Из трех слов «мышление», «блокнот», «гиря» необходимо составить как можно больше предложений, которые обязательно включали бы в себя эти слова (можно менять их падеж и использовать другие слова)». Упражнение развивает способность быстро устанавливать разнообразные связи между привычными предметами, творчески создавать новые целостные образы из отдельных элементов. При этом важно установить «золотую середину» между количеством и качеством ответов.

2 **Дискуссия** как педагогический метод нацелена на формирование у студентов потребности в поиске истины, а также на отбор способов разрешения связанных с нею проблем, т. е. на когнитивное развитие и воспитание. Интегральным эффектом данных процессов является развитие

творческой активности студента. Дискуссия – способ обсуждения проблем и поиска взаимоприемлемого их решения компетентными лицами [131, с. 24]. Смысл слова дискуссия (лат. *discussio* – исследование, разбор) заключается в коллективном обсуждении какого-либо вопроса, проблемы или в сопоставлении информации, идей, мнений, предположений [120]. Учитывая, что процессы мышления связаны с общением, и что взрослый человек склонен к дискуссии, данная атмосфера создавалась на лекциях, практических занятиях. Перед изучением тем студентам предлагались проблемные вопросы для обсуждения. Приведем пример. По мнению М. Кашапова, творчество – это процесс создания нового, который требует выхода за существование границы знания. Можно ли творчеству научиться? (Тема «Творческое мышление спортсмена»). И другой пример. Зная принципы работы головного мозга, развивая наш интеллект, каждый человек может за короткий срок развить творческое мышление, память и т. д. Так ли это? (Тема «Исторический аспект проблемы развития творческого мышления в теории и методике профессионального образования»). Эти вопросы студенты обсуждали группами по 5-7 человек, а затем лидеры этих групп сообщали разные точки зрения. Начиналась дискуссия, в ходе которой студенты осознавали потребность в теоретических знаниях, необходимых для обоснования своего ответа, в расширении кругозора.

В ходе спецкурса были использованы и другие учебные групповые дискуссии на темы: «Исторический аспект проблемы развития творческого мышления в зарубежной и отечественной науке», «Основные проблемы в сфере спорта» и т. д.

В ходе экспериментальной работы применялась и техника аквариума. Это особый вариант организации обсуждения, при котором после непродолжительного группового обмена мнениями участвуют в публичной дискуссии по одному представителю от команды. Члены команды могут

помогать своему представителю советами, передаваемыми в записках или во время тайм-аута.

**3 Методы самостоятельного овладения знаниями, называемые проблемными, основанные на творческой познавательной активности в ходе решения проблем.** Важно отметить, что под проблемным обучением следует понимать такой вид обучения, во время которого разрешаются последовательно создаваемые в учебных целях проблемные ситуации [66, с. 120]. Под проблемной ситуацией следует понимать осознанное затруднение, которое идет вразрез между уже полученными знаниями и теми, получение которых является необходимым для того, чтобы решить предложенную задачу. Задание, с помощью которого была создана проблемная ситуация, носит названия проблемной задачи, или просто проблемы. С. Л Рубинштейн, рассматривая психологические основы проблемного обучения, сформулировал тезис о том, что любому процессу мышления всегда дает начало проблемная ситуация [161, с. 78]. Следует отметить, что не всякий вид затруднений способен вызвать проблемную ситуацию. Поэтому технология проблемного обучения предусматривает осмысление характера затруднения. Обучающийся должен ощутить, что для решения определенной задачи ему недостает тех знаний, которые он уже получил, возникает необходимость в поиске новых путей и способов действий.

К данным методам относится банк идей, метод ассоциаций, кейс-метод, метод круглого стола, метод презентаций и т. д. Благодаря данным вариантам у студента происходит следующее изменение – готовность к фиксации «знания о незнании», т. е. к проблематизации. Например, при решении проблемных ситуаций со студентами практиковался «банк идей» – метод мозгового штурма, который основан на совместном формировании идей решения какой-либо задачи, проверке, оценке и выборе нужных идей.

Например, студентам второго курса предлагалось выполнить упражнение по следующей инструкции: «Методом мозгового штурма найдите сходства и различия между технологией творческого решения проблемы и технологией принятия управленческого решения в организации».

Примером применения метода ассоциаций является упражнение «поиск аналогов». Работа проходила по инструкции: «Студентам назывался предмет или явление, например «спорт», «эвристика». Необходимо было выписать как можно больше аналогов, т. е. других предметов, сходных по различным существенным признакам. Следовало также систематизировать эти аналогии по группам в зависимости от того, с учетом какого свойства заданного предмета они подбирались. Побеждал тот, кто назвал наибольшее число групп аналогов». Упражнение учит выделять в предмете самые разнообразные свойства и оперировать в отдельности с каждым из них, формирует способность классифицировать явления по их признакам.

Также в рамках спецкурса успешно адаптирована подготовка и презентация докладов в ходе изучения темы «Интегративно-развивающий подход как основа развития творческого мышления студента» и ряде других тем практических занятий. Студенты оформляли доклады в форме мультимедийных презентаций.

Следующий пример. По окончании изучения спецкурса был проведен круглый стол «Подведение итогов по проблеме развития творческого мышления студента вуза», в котором участвовали студенты направления подготовки «Физическая культура». Важно отметить, что круглый стол – современная форма публичного обсуждения или освещения каких-либо вопросов, когда участники, имеющие равные права, высказываются по очереди или в определенном порядке. В процессе проведения круглого стола придерживались следующих характеристик: обсуждения проводится по одному вопросу; в результате обсуждения выявляются точки зрения всех

участников по данной теме; участники имеют равные права и высказываются в определенном порядке.

4 Другим вариантом является метод **«задавать себе вопросы»**, который представляет собой последовательность ответов на утверждение и вопросы: «Здесь все ясно, но, возможно, есть еще что-то, что неясно»; «Что же именно, будучи неясным, кажется ясным?»; «Почему это неясное сначала казалось ясным?».

Вопрос есть средство фиксации знания о незнании, что способствует выходу студента в рефлексивную позицию. Данный алгоритм был применен студентами в процессе изучения тем программы «Развитие творческого мышления студента вуза физической культуры».

Для эффективного функционирования структурно-функциональной модели рассмотрим второе педагогическое условие **«активное использование психолого-педагогического потенциала компьютерных технологий при организации учебной деятельности обучающихся»**.

На занятиях спецкурса по проблеме «Развитие творческого мышления студента вуза физической культуры» нами широко применялись следующие методы организации обучения с использованием компьютерных технологий.

Остановимся подробно на некоторых из них.

**1 Проблемный метод обучения** использует возможности психолого-педагогического потенциала компьютерных технологий для организации учебного процесса в вузе как постановки и поисков способов разрешения некоторой проблемы. При этом важное место отводится приобретению навыков по сбору, упорядочению, анализу, передаче информации.

а) Например, студенты создавали **тематические газеты** «Критерии принятия творческого решения в спортивной деятельности», «Факторы, препятствующие принятию творческого решения в спортивной деятельности». Работа проходила в минигруппах по четыре-пять человек.

Этому предшествовала подготовительные действия (определение темы, составление плана, эскиза газеты, поиск материала через ресурсы Интернет, на сайтах электронных библиотек, сканирование иллюстраций и т. д.). В процессе данной деятельности сочетались новые знания студентов по проблеме, информация и приобретенный опыт. По итогам проводилась выставка газет.

б) Самое популярное занятие – создание **тематических презентаций** с использованием информационных технологий и их проведение. Презентации, как наглядные пособия, помогают студентам изучать учебный материал и обеспечивать прочное усвоение знаний. Студенты в минигруппах по два человека создавали самостоятельно презентации на тему «Психодиагностика творческого мышления студента направления подготовки «Физическая культура» с использованием анимации.

Ниже представлена примерная тематика презентаций: «Стереотипы мышления в деятельности спортсмена»; «Педагогические приёмы развития творческого мышления студента вуза физической культуры»; «Роль педагогических методов в развитии творческого мышления»; «Развитие творческого мышления в условиях рефлексивно-образовательной среды вуза».

в) Еще одним видом работы является эссе. Написание эссе проходило в электронном виде по следующим темам «Опишите критерии качества принятия решения в организации», «Каковы современные проблемы в спортивной деятельности?», «Каковы способы оценки деятельности спортсмена?», «Какова роль информации в принятии решения?» и т. д.

2 Представим далее демонстрационные методы обучения также с использованием компьютерных технологий (КТ).

а) Остановимся на документальных фильмах. Как показал опыт, использование учебных фильмов способствует систематизации изученного

материала. Учебные фильмы имеют четкое целевое назначение, которое определяется спецификой дисциплины, характером и сложностью материала, местом в процессе обучения. Например, в процессе изучения темы «Факторы, препятствующие принятию творческого решения. Стереотипы мышления» для студентов был организован просмотр документального фильма BBC «Тайны мозга. Развитие мышления» с последующим обсуждением по определенному плану. Также учебный фильм «Методы развития творческого мышления» способствовал изучению материала по теме «Роль педагогических методов и приемов развития творческого мышления студента».

3 Словесные методы обучения можно применять с использованием КТ.

а) На занятиях по спецкурсу практиковали следующие лекции: лекция-беседа с использованием элементов мультимедиа «Факторы, препятствующие принятию творческого решения»; лекция-информация с использованием элементов мультимедиа «Основные критерии принятия творческого решения»; проблемная лекция «Педагогические приемы как основа развития творческого мышления студента направления подготовки «Физическая культура»».

Таким образом, применяя на занятиях учебные фильмы, электронные учебники, презентации, раскрываем развивающий потенциал медиакультуры как средства для дальнейшего непрерывного самообразования, а, следовательно, и развития творческого мышления обучающихся.

Следующее педагогическое условие **«реализация принципа субъект-субъектных отношений как основы развития положительной мотивации к творческому мышлению студента вуза»**. Для реализации данного педагогического условия нами были использованы педагогические методы преподавания, которые в практико-ориентированном аспекте представлены далее.

1 Методы стимулирования поведения и деятельности (**мотивация**): соревнование, поощрение. Важнейшим условием педагогической эффективности поощрения являются принципиальность, объективность, понятность для всех, поддержка общественным мнением, учёт возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников. В результате у студента формируется желание вести себя так и действовать таким образом, чтобы испытывать состояние психического комфорта. Метод поощрения представляет собой систему приёмов и форм морального стимулирования (оценки) студента. В работе применялись следующие педагогические приёмы: одобрение, похвала, благодарность, награда, а также использовались формы поощрения: выделение поступков как примерных, образцовых; поощрительное обращение преподавателя к студенту; поощрительные жесты, мимика преподавателя и т. д.

2 Создание **педагогических ситуаций**. Рассмотрим ситуацию творчества. В. А. Караковский предполагает, что суть ее заключается в создании таких условий, в которых актуализируются выдумка, воображение, фантазия студентов, умение выйти из нестандартной ситуации. Данная ситуация была применена в рамках занятий по спецкурсу «Развитие творческого мышления студента вуза физической культуры».

Другой вариант апробированный на занятиях – ситуация успеха автора А. С. Белкина. С педагогической точки зрения ситуация успеха – это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность для достижения значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и группы в целом. Важно отметить, что на базе данного состояния формируются новые, более сильные мотивы деятельности, меняются уровни самооценки, самоуважения. В том случае, когда успех делается устойчивым, постоянным, может начаться своего рода реакция, высвобождающая огромные возможности личности.

На занятиях ситуация успеха применялась в том случае, когда нужно было поддержать группу или отдельного студента, закрепить положительное в их развитии, заставить взглянуть на себя по-новому. Таким образом, была обеспечена объективность успеха, а также желание группы или личности достигнуть результата, приложить усилия.

На занятиях по спецкурсу апробирован следующий алгоритм создания ситуации успеха, который состоит из выполнения ряда операций, создаваемых вербальными и невербальными средствами.

1 Авансирование успешного результата (создание доверительной атмосферы) – «При ваших способностях ...», «У вашей команды все получится», «Вы обязательно справитесь» и т. д.

2 Скрытое инструктирование о способах и формах совершения деятельности (перед выполнением упражнения) – «Достаточно, чтобы было ...», «Возможно, лучше начать с ... », «Выполняя работу, помните о .... » и т. д.

3 Высокая мотивация к сотрудничеству – «Нам это нужно ...», «От вас зависит успех нашей работы», «Без вашей помощи группа не справится».

4 Мобилизация активности студента – «Пожалуйста, начинайте», «Так хочется поскорее увидеть ваш результат» и т. д.

5 Высокая оценка поведения (использование систематического поощрения и оценки результатов деятельности студента) – «Вам особенно удалось объяснение этой части задания ...», «Больше всего в вашей работе мне понравилось ...», «Наивысшей похвалы заслуживает первая часть вашей работы» и т. д.

При создании ситуации успеха в ходе экспериментальной работы опирались на следующие принципы: психологизация образования (наличие психологических знаний о самомотивации); развитие самостоятельности и личной ответственности студентов; отсутствие авторитаризма педагога

в оценке студента; поощрение любых усилий, направленных на улучшение учебных результатов; ориентация педагога на высокие профессиональные достижения (педагог – пример).

3 Для создания благоприятной атмосферы на занятиях использовались различные **познавательные игры**: деловые, ролевые, викторины, эстафеты, игровые ситуации и др. Признаки деловой и ролевой игры одинаковы по существу: выбор и характер ситуации общения, в рамках которой решается проблема; наличие ролей для участников игры; четкое определение общей цели игровой группы и ролевых целей; наличие ситуации выбора, право участника выбрать любую альтернативу и предложить решение; соревновательный характер действия. Учебные деловые и ролевые игры способствуют гуманизации педагогического процесса. Они создают условия, в которых раскрывается творческий потенциал студента, повышается степень самостоятельности и осмысления изучаемого материала.

Например, блиц-игра «Портрет идеального студента направления подготовки «Физическая культура»». Цель игры – выработать идеальную модель студента. Участники – три-четыре команды по четыре-пять человек. В процессе игры вырабатывают собственные модели. После сравнения и обсуждения – составление единой модели.

Также одним из видов заданий было подготовить игру – викторину на тему «Творческое мышление спортсмена». Данная викторина позволила еще раз систематизировать теоретический материал по данной теме.

Кроме перечисленных методов применяли нестандартные задания, которые способствовали развитию творческого мышления студента вуза:

1) используя материал журналов «Педагогика», «Теория физической культуры и спорта», «Высшее образование в России» и др., найти статьи, посвященные развитию творческого мышления и подготовиться к дискуссии;

2) применяя различные словари, сделать подборку материалов,

отражающих понятия «творчество», «творческое мышление», «творчество в спорте» и подготовить ретроспективный анализ данных терминов;

3) разработать тесты по теме: «Психология творчества как интегративная область научного знания»;

4) составить и заполнить таблицу на тему: «Исторический аспект проблемы развития творческого мышления в теории и методике профессионального образования»;

5) подготовить игру – викторину на тему «Творческое мышление спортсмена»;

6) разработать вопросы к викторине «Основные критерии принятия творческого решения»;

7) написать эссе на тему: «Роль творчества в спортивной деятельности», «Роль творческого мышления в процессе подготовки студента направления «Физическая культура»;

8) составить кроссворд на тему: «Факторы, препятствующие принятию творческого решения»;

9) составить опорный конспект на тему: «Стереотипы мышления при принятии решения».

В исследуемом направлении работа осуществлялась за счет внедрения в образовательную практику вуза физической культуры спецкурса.

Ниже остановимся на содержании разработанного и апробированного в экспериментальной работе спецкурсе «Развитие творческого мышления студента вуза физической культуры». Учебно-тематическое планирование спецкурса представлено в таблице 4.

Таблица 4 – Учебно-тематический план спецкурса

№ п/п	Наименование тем спецкурса	Лекции	Другие формы занятий
----------	----------------------------	--------	-------------------------

1	Психология творчества как интегративная область научного знания	Вводная лекция, 2 ч.	Коллоквиум, 1 ч.
2	Исторический аспект проблемы развития творческого мышления в теории и методике профессионального образования	Лекция-рассказ, 2 ч.	Дискуссия, 1 ч.
3	Творческое мышление спортсмена (основные понятия: творческое мышление, творческие способности)	Лекция-визуализация, 2 ч.	Диспут, 1 ч. Эссе, 1 ч.
4	Психодиагностика творческого мышления студента (типы тестов; психологические характеристики творческого мышления)	–	Тестирование; Конкурс практических работ с их обсуждением, 3 ч.
5	Интегративно-развивающий подход как основа развития творческого мышления студента	–	Подготовка и презентация докладов, 2 ч.
6	Факторы, препятствующие принятию творческого решения. Стереотипы мышления («Умственные замки» Р. Оуча)	Лекция-беседа с использованием элементов мультимедиа, 2 ч.	Семинар-заслушивание и обсуждение докладов, 2 ч.
7	Основные критерии принятия творческого решения	Лекция-информация с	–

		использованием элементов мультимедиа, 2 ч.	
8	Педагогические приёмы как основа развития творческого мышления студента	Проблемная лекция, 2 ч.	Семинар-диспут, 2 ч.
9	Роль педагогических методов и приёмов развития творческого мышления в саморазвитии личности	–	Деловая игра, 2 ч.
10	Решение, анализ, синтез творческих ситуаций	Лекция-диалог, 2ч.	Практикум, 5 ч.
11	Подведение итогов по проблеме развития творческого мышления студента	–	Круглый стол, 2 ч.
Итого: 36 ч.		14 ч.	22 ч.

**Целью** является развитие творческого мышления студента направления подготовки «Физическая культура».

Проведение спецкурса обусловлено тем, что он позволяет выявить качество и уровень имеющейся подготовки студентов в аспекте творчества, актуализировать и интегрировать полученные знания на практике.

В соответствии с логикой развития творческого мышления студента была намечена последовательность занятий, определенная теоретическими взглядами на природу и развитие данного вида мышления.

Важно отметить, что в ходе спецкурса происходила работа с основными понятиями: творчество, творческая деятельность, творческое

мышление студента, творческое мышление в спортивной деятельности.

Спецкурс состоит из лекционных и других форм занятий. Лекционные занятия предназначены для теоретического осмысления и обобщения сложных разделов курса, которые освещаются, в основном, на проблемном уровне. Практические занятия являются аудиторными, проводятся либо в виде семинаров, либо в виде других активных форм (круглый стол, деловая игра). Они нацелены на закрепление и более глубокое изучение определенных аспектов лекционного материала на практике.

В процессе использования методов активного обучения, которые представлены в спецкурсе, повышается уровень самопознания и личностного роста студентов, расширяется индивидуальный репертуар их действий, закрепляются поведенческие модели. По окончании студенты должны знать структуру творческого мышления, его психологические аспекты; критерии принятия творческого решения, факторы, препятствующие принятию творческого решения, методы и приемы развития творческого мышления. В результате практической деятельности студенты овладевают инструментами для выполнения определенной работы, а именно: умением разрешать творческие ситуации, а также задачи в рамках профессиональной деятельности.

Общая трудоемкость программы составляет 50 часов. Состав и объем дисциплины представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Состав и объем дисциплины

Вид учебной работы	Всего часов	Семестр			
		1	2	3	4
Общая трудоемкость дисциплины	50			50	

Аудиторные занятия	36			36	
Лекции (Л)	14			14	
Практические занятия (ПЗ)	22			22	
Самостоятельная работа (СРС)	14			14	
Вид итогового контроля	Э/З			зачет	

Оценку эффективности реализации программы «Развитие творческого мышления студента вуза физической культуры» проводит преподаватель на основе следующих критериев:

- востребованность содержания предлагаемого курса студентами;
- интерес студентов к обсуждаемым проблемам;
- освоение студентами теоретических основ спецкурса;
- изменение результатов контрольного исследования уровня развития творческого мышления в более позитивную сторону (в отличие от констатирующего).

Занятия по программе проводились с 85 студентами второго курса направления подготовки «Физическая культура».

Далее представим ряд заданий для студентов, которые были применены нами в рамках данной программы.

Цель кейс-задания являлась обеспечение применения полученных знаний по теме «Факторы, препятствующие принятию творческого решения». Раздаточный материал представлял собой индивидуальные бланки с напечатанным текстом задания. Инструкция предполагала ответ на вопрос: «Какое решение выберете Вы в каждой из этих ситуаций?»

1 Президент канадской компании должен принять решение о строительстве нового завода. Ему приходится выбирать между внутренними инвестициями (вероятность получения умеренного дохода – 90

%) и капиталовложениями в страну, «склонную» к политической нестабильности. В последнем случае риск фиаско составляет 40 %, но в случае успеха инвестиции окупятся многократно.

2 На последних секундах игры с постоянным соперником колледжа тренер баскетбольной команды должен сделать выбор между тактическим ходом, который с вероятностью в 95 % приведет к равному счету, и комбинацией, которая, возможно, принесет победу (вероятность проигрыша 70 %).

При выполнении упражнения **«Миссионеры и каннибалы»** использовался раздаточный материал в виде индивидуальных бланков с напечатанным текстом. Инструкция предполагала проанализировать ситуации и предложить правильный ответ. «Три миссионера и три каннибала отправились в совместное путешествие. На пути им попала река. Переправиться на другую сторону можно на лодке, найденной в прибрежных кустах, но лодка вмещает одновременно только двух человек. Существует опасность, что, как только каннибалы окажутся в большинстве, они нападут на миссионеров и съедят. Сколько раз придется пересечь реку, чтобы все шестеро оказались на другом берегу, но количество каннибалов ни разу не должно превышать количество миссионеров?»

Цель упражнения **«Презентация»** было умение анализировать данные и делать выводы. Инструкция была следующая: «Используя литературные источники, ресурсы Интернет, электронные учебники охарактеризуйте основные проблемы в сфере спорта, подготовьте презентацию».

Участники – три-четыре команды по четыре-пять человек. В процессе презентаций другие команды выступали в роли экспертов. После сравнения и обсуждения – составление единой схемы на флипчарте.

### **2.3. Анализ материалов опытно-экспериментальной работы и их обсуждение**

Целью данного параграфа является характеристика результатов, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы и их анализ.

В начале нашего исследования было выдвинуто предположение о том, что процесс развития творческого мышления студента будет протекать эффективно, если на основе интегративно-развивающего и личностно-ориентированного подходов разработать структурно-функциональную модель развития творческого мышления студента вуза; определить и проверить в экспериментальном режиме комплекс педагогических условий результативного функционирования разработанной модели: создание рефлексивно-образовательной среды вуза; активное использование психолого-педагогического потенциала компьютерных технологий при организации учебной деятельности обучающихся; реализация принципа субъект-субъектных отношений как основы развития положительной мотивации к творческому мышлению студента вуза.

На данном этапе нашего исследования ставились следующие **задачи**:

- отследить динамику процесса развития творческого мышления студентов направления подготовки «Физическая культура»;
- провести анализ, обработку и систематизацию данных, полученных в результате экспериментальной работы;
- выявить динамику результатов проводимой работы по развитию творческого мышления студентов;
- сформулировать выводы исследования;
- разработать методические рекомендации для преподавателей по обеспечению процесса развития творческого мышления студента вуза

физической культуры.

Формирующий этап эксперимента протекал в естественных условиях образовательного процесса среди студентов второго курса направления подготовки «Физическая культура». На этом этапе осуществлялась реализация модели и выделенного комплекса педагогических условий: создание рефлексивно-образовательной среды вуза; активное использование психолого-педагогического потенциала компьютерных технологий при организации учебной деятельности обучающихся; реализация принципа субъект-субъектных отношений как основы развития положительной мотивации к творческому мышлению студента вуза.

Всего было задействовано три экспериментальных группы (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3) и одна контрольная группа (КГ), в состав которых входили 28, 30, 27 и 31 человек соответственно.

Экспериментальная работа на формирующем этапе была организована таким образом, что в экспериментальных группах создавались выявленные педагогические условия, но в различном сочетании. В первой группе (ЭГ-1) проверялось первое педагогическое условие, во второй (ЭГ-2) – второе и третье педагогические условия, в третьей – весь комплекс педагогических условий результативного функционирования модели. В контрольной группе (КГ) применяли отдельные элементы из экспериментальной работы, но целенаправленно занятия по развитию творческого мышления не проводились. Так, например, в КГ студентам было предложено ознакомиться с учебно-тематическим планом спецкурса «Развитие творческого мышления студента вуза физической культуры». Преподавателем проведена вводная лекция «Психология творчества как интегративная область научного знания».

Данный этап эксперимента предполагал не только определение степени эффективности применения того или иного педагогического условия

в процессе развития творческого мышления студента вуза, но и экспериментальную проверку теоретических положений исследования.

Получены данные, характеризующие уровень развития творческого мышления студента по критериальному параметру: мотивационно-ценностный; когнитивно-содержательный; коммуникативно-деятельностный.

Для получения надежных результатов изыскания осуществляли отслеживание динамики уровня развития творческого мышления студентов. Динамика уровня развития творческого мышления представлена в настоящем исследовании двумя срезами: первый срез (начальный) проводился в начале обучения в сентябре 2012 года (3 семестр); второй срез (итоговый) – в конце обучения в январе 2013 года.

Определение уровня развития творческого мышления осуществлялось по той же методике, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Состояние проблемы исследования на практике и определение уровня развития творческого мышления на момент начала эксперимента отражает начальный срез (сентябрь 2012 г.). Результаты данного среза представлены в таблице 6.

Таблица – 6 Сравнительные данные уровня развития творческого мышления в экспериментальных и контрольной группах (начальный срез)

Группа	Уровни развития творческого мышления студентов						Ср
	низкий		средний		высокий		
	Кол-во ст-в	%	Кол-во ст-в	%	Кол-во ст-в	%	
КГ	13	41,93	14	45,16	4	12,90	1,70
ЭГ-1	13	46,42	13	46,42	2	7,14	1,60

Групп-	Уровни развития творческого мышления студентов						Ср
	11	36,66	15	50,00	4	13,33	
ЭГ-2	11	36,66	15	50,00	4	13,33	1,76
ЭГ-3	10	37,03	14	51,85	3	11,11	1,74

Для того чтобы отследить динамику уровня развития творческого мышления на начало и конец эксперимента нами использовались следующие статистические показатели динамических рядов.

**Средний показатель (Ср)** отражает количественную оценку роста уровня развития творческого мышления студентов и вычисляется по формуле:

$$Cp = (a + 2b + 3c) / 100,$$

где a, b, c – процентно-выраженное количество студентов, находящихся на низком, среднем, высоком уровнях.

Значение средних баллов схожи по группам, что позволяет делать вывод о неразличимости групп на начальном срезе. Полученные данные свидетельствуют о возможности сравнения контрольной и экспериментальных групп.

Для большей наглядности результаты представлены в виде гистограммы (рисунок 2).

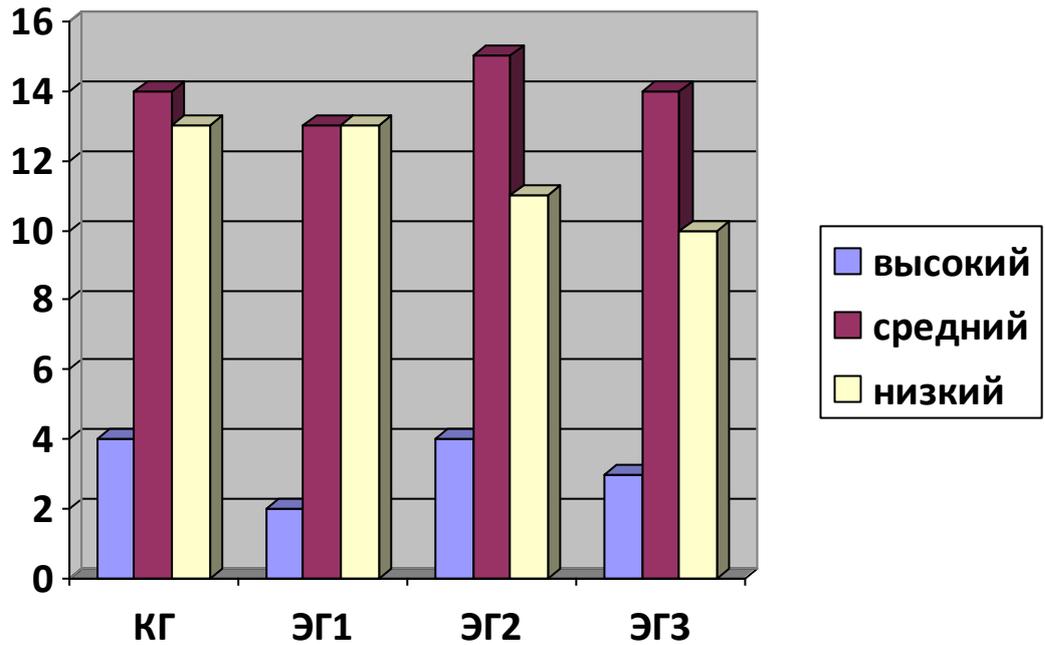


Рисунок 2 – Гистограмма уровней развития творческого мышления у студентов вуза в КГ и ЭГ (начальный срез)

Ниже приведем некоторые обобщенные результаты формирующего эксперимента (таблице 7).

Таблица 7 – Уровни развития творческого мышления у студентов в контрольной и экспериментальных группах (итоговый срез)

Группа	Уровни						Ср
	низкий		средний		высокий		
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	
КГ	13	41,93	15	48,38	3	9,67	1,67
ЭГ-1	7	25	13	46,42	8	28,57	2,03
ЭГ-2	8	26,66	14	46,66	8	26,66	1,99
ЭГ-3	6	22,22	11	40,74	10	37,03	2,14

В таблице представлены в процентном соотношении данные по контрольной и экспериментальным группам. Результаты второго среза позволяют отметить позитивные изменения в уровнях развития творческого мышления в ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3.

Данные, представленные в таблице, наглядно демонстрируют показатели уровня развития творческого мышления у студентов в экспериментальных и контрольной группах. Для большей наглядности результаты представлены в виде гистограммы (рисунок 3).

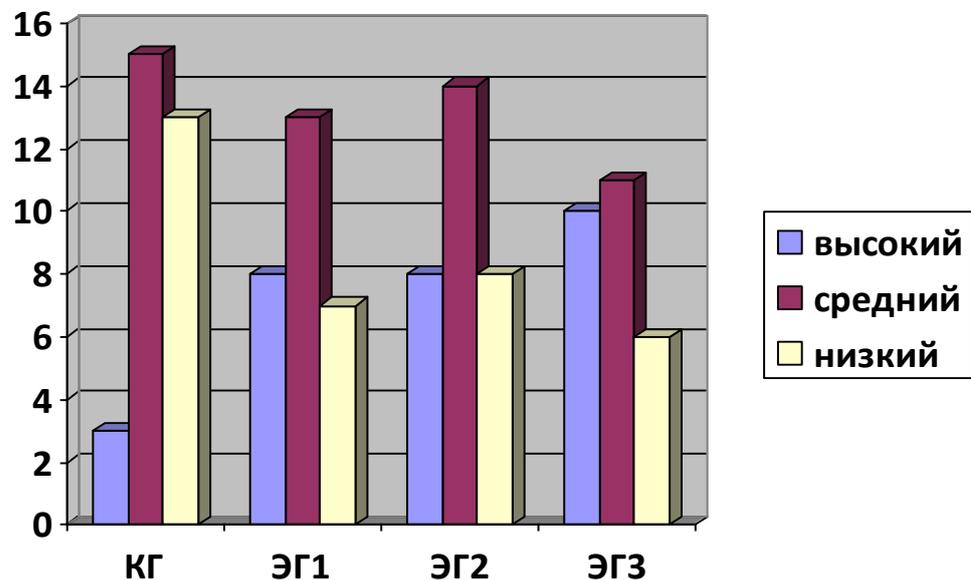


Рисунок 3 – Гистограмма уровней развития творческого мышления у студентов вуза в КГ и ЭГ (итоговый срез)

Следующий коэффициент для отслеживания динамики развития творческого мышления на начало и конец эксперимента – **коэффициент эффективности (V)**, отражающий результативность экспериментальной методики. Он определяется по формуле  $V = C_p(\text{ЭГ}) / C_p(\text{КГ})$ , где  $C_p(\text{ЭГ})$  – значение среднего показателя в экспериментальной группе,  $C_p(\text{КГ})$  – значение среднего показателя в контрольной группе.

Еще один показатель – **индекс абсолютного прироста ( $\Delta$ )**, отражающий разность начального и конечного значения рассматриваемого показателя, который определяется по формуле:  $\Delta = N(\text{кон}) - N(\text{нач})$ ,

где  $N(\text{нач})$  – начальное значение рассматриваемого показателя;

$N(\text{кон})$  – конечное значение рассматриваемого показателя.

Применив статистические показатели динамических рядов, описанные выше, можно проследить и оценить эффективность проведенного исследования. Обобщенные полученные результаты представлены в таблицах 8, 9.

Таблица 8 – Распределение студентов по уровням развития творческого мышления на констатирующем и формирующем этапах эксперимента

Уровни	До экспериментальной работы				После экспериментальной работы			
	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-3	КГ	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-3	КГ
Низкий, %	46,42	36,66	37,03	41,93	25	26,66	22,22	41,93
Средний, %	46,42	50,00	51,85	45,16	46,42	46,66	40,74	48,38
Высокий, %	7,14	13,33	11,11	12,90	28,57	26,66	37,03	9,67
Ср	1,60	1,76	1,74	1,7	2,03	1,99	2,14	1,67
V	0,94	1	1	–	1,21	1,17	1,28	–

Результаты демонстрируют, что в ходе формирующего эксперимента наблюдается увеличение среднего показателя в группе ЭГ-3 на 2,14, что на 0,15 больше, чем в ЭГ-2 и на 0,11 больше, чем в ЭГ-1. Это доказывает, что

продвижение студентов на высокий уровень развития творческого мышления в ЭГ-3 происходило быстрее, чем в группах ЭГ-2, ЭГ-1.

В процессе экспериментальной работе произошли изменения в уровнях развития творческого мышления студентов вуза. В таблице 9 представлены данные по показателям абсолютного прироста.

Таблица 9 – Сводные данные по показателям абсолютного прироста

Группы	Индекс абсолютного прироста		
	низкий	средний	высокий
КГ	0,00 %	3,22 %	-3,23 %
ЭГ-1	-21,42 %	0,00 %	21,43 %
ЭГ-2	-10 %	-3,34 %	13,33 %
ЭГ-3	-14,81 %	-11,11 %	25,92 %

Как показывает анализ полученных материалов, уровень развития творческого мышления студентов вуза в экспериментальных группах после завершения работы вырос.

На рисунке 4 представлены сводные данные по динамике роста уровня развития творческого мышления студентов по показателю среднего прироста.

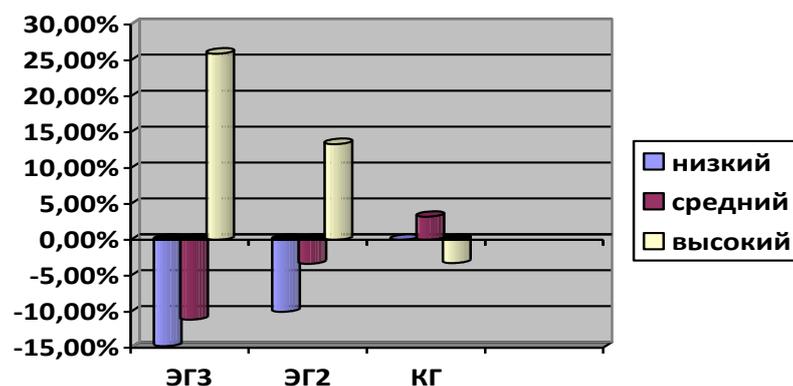


Рисунок 4 – Гистограмма абсолютного прироста уровня развития творческого мышления студентов в ходе формирующего эксперимента

Полученные в ходе экспериментальной работы качественные данные для доказательства научной обоснованности и достоверности были подвергнуты дальнейшей обработке.

Проверка достоверности осуществлялась по критерию согласия  $\chi^2$  Пирсона, который позволяет установить уровень эффективности педагогического эксперимента. Распределение  $\chi^2$  дало возможность оценить степень согласованности теоретического и статистического распределений. Для этого определялась мера расхождения  $\chi^2$  по формуле:

$$\chi^2 = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^k \frac{(n_1 \cdot Q_{2i} - n_2 \cdot Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}},$$

где  $n_1$  – число студентов в экспериментальной группе;

$Q_{1i}$  – число студентов в экспериментальной группе, в которой уровень развития творческого мышления на  $i$ -м уровне;

$Q_{2i}$  – число студентов в контрольной группе, в которой уровень развития творческого мышления на  $i$ -м уровне.

В качестве рабочей гипотезы использовалось предположение о том, что уровень развития творческого мышления у студентов в контрольной и экспериментальных группах одинаков.

В границах альтернативной гипотезы было высказано предположение, что уровень развития творческого мышления в контрольной и экспериментальных группах значительно отличается. При выполнении неравенства  $\chi_{эм.} > \chi_{крит.}$  нулевая гипотеза отменяется и принимается альтернативная.

Подставим числовые значения в формулу распределения  $\chi^2$  и получим следующие расчеты:

$$\begin{array}{cccc}
 n_1=27 & Q_{11}=6 & Q_{12}=11 & Q_{13}=10 \\
 n_2=31 & Q_{21}=13 & Q_{22}=15 & Q_{23}=3
 \end{array}$$

$$\chi_{эмт.}^2 = \frac{1}{27 \cdot 31} \cdot \left( \frac{(27 \cdot 13 - 31 \cdot 6)^2}{19} + \frac{(27 \cdot 15 - 31 \cdot 11)^2}{26} + \frac{(27 \cdot 3 - 31 \cdot 10)^2}{13} \right) = 6,71.$$

Полученное значение  $\chi^2$  сравним с критическим значением  $\chi_{крит.}$ , которое определяется по таблице значений распределений  $\chi^2$  Пирсона. По таблице находится критическое значение статистики используемого критерия для уровня значимости  $\alpha=0,05$  и числа степеней свободы  $\nu=2$ .

Таким образом, сравнение полученного результата с табличным свидетельствует о преимуществе работы, проводимой в ЭГ-3, где проверялся комплекс педагогических условий результативного функционирования модели развития творческого мышления студента вуза, так как полученный результат больше табличного  $\chi_{эмт.} > \chi_{крит.}$ ;  $6,71 > 6,0$ .

Сравнительные данные показателей высокого уровня развития творческого мышления студентов экспериментальных и контрольной групп на первом, втором срезах представлены в таблице 10.

Данные, представленные в таблице, свидетельствуют об изменении показателей высокого уровня развития творческого мышления студентов в ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 в итоговом срезе.

Таблица 10 – Сравнительные данные показателей высокого уровня развития творческого мышления студентов в КГ и ЭГ

Группа	Общее кол-во студ-в	Нулевой срез		Итоговый срез	
		кол-во ст-в	%	кол-во ст-в	%
КГ	31	4	12,90	3	9,67
ЭГ-1	28	2	7,14	8	28,57
ЭГ-2	30	4	13,33	8	26,66
ЭГ-3	27	3	11,11	10	37,03

Сравнительный анализ данных нулевого, итогового срезов по выявлению уровня развития творческого мышления студентов вуза позволяет сделать вывод о правильности выдвинутой гипотезы и положительных результатах экспериментальной работы в образовательном процессе.

Динамика высокого уровня творческого мышления у студентов всех групп представлена на рисунке 5.

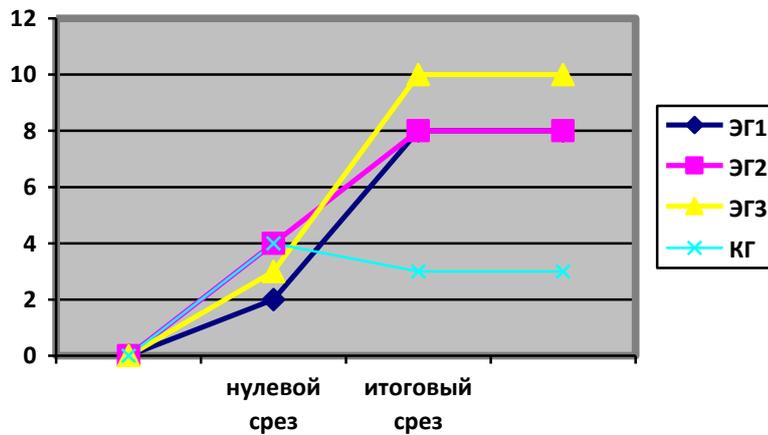


Рисунок 5 – Сравнительные данные высокого уровня развития творческого мышления студента вуза.

Обобщая данные двух срезов, делаем вывод о том, что в ЭГ-3 число студентов, достигших высокого уровня развития творческого мышления за период опытно-экспериментальной работы увеличилось на 25,92 %, в ЭГ-2 – на 13,33 %, в ЭГ-1 – на 21,43 %. В КГ уровень не повысился.

В таблице 10 представлена оценка уровня развития творческого мышления в ЭГ-3 на итоговом срезе. Оценка уровня развития творческого мышления студентов вычисляется как среднее арифметическое из трех показателей. Она выводится с учетом оценок трех критериев (знания, умения, качества личности) по формуле: 
$$U = \frac{S+M+R}{3},$$

где  $S$  – оценка, соответствующая уровню усвоения студентами знаний, имеющих творческую направленность;

$M$  – оценка, соответствующая уровню развития у студентов умений;

$R$  – оценка, соответствующая уровню проявления значимых качеств личности.

Низкий (I) уровень присваивается студенту, если  $U < 2,67$ .

Средний (II) уровень, если  $2,67 < U < 3,67$ .

Высокий (III) уровень, если  $3,67 < U \leq 4$ .

Нужно отметить, что такое выделение уровней условно и введено для выявления динамики развития у студентов исследуемого вида мышления.

Таблица 10 – Оценка уровня развития творческого мышления студентов в ЭГ-3 (итоговый срез)

№ п/п	Список студентов	Основные критерии и их оценка			Сред- ний балл	Уровен ь
		мотивационн о-ценностный	когнитивно- содержательн ый	коммуникатив но- деятельностны й		
1	А.Д.Д.	С	В	В	3,33	II
2	А.В.Г.	С	С	С	4	III
3	Б.О.О.	В	В	В	3	II
4	Г.И.Ю.	С	С	С	4	III
5	К.Р.Х.	В	А	А	2,33	I
6	К.А.А.	С	С	С	4	III
7	Л.Д.В.	В	А	А	2,33	I
8	М.Е.В.	С	С	С	4	III
9	М.Ю.И.	С	С	С	4	III

10	П.А.А.	А	А	В	2,33	І
11	Р.Р.Р.	В	А	А	2,33	І
12	Р.В.А.	В	В	В	3	ІІ
13	С.Т.С.	С	С	С	4	ІІІ
14	С.Э.Ф.	А	В	А	2,33	І
15	Т.И.В.	В	В	С	3,33	ІІ
16	Ф.А.В.	В	В	В	3	ІІ
17	Ч.С.А.	В	В	В	3	ІІ
18	Ш.Ф.А.	С	С	С	4	ІІІ
19	У.В.А.	С	С	С	4	ІІІ
20	Ч.Н.Р.	С	С	С	4	ІІІ
21	Ш.В.А.	А	А	В	2,33	І
22	Ш.Д.Л.	В	В	С	3,33	ІІ
23	Ш.Д.В.	В	В	В	3	ІІ
24	Щ.С.В.	С	С	С	4	ІІІ
25	М.В.В.	В	В	В	3	ІІ
26	Ю.В.В.	В	В	В	3	ІІ
27	Ю.К.Н.	В	В	В	3	ІІ

Таким образом, 6 студентов в ЭГ-3 имеют низкий уровень развития творческого мышления, 11 обучающихся – средний и 10 – высокий.

Сравнительные результаты двух срезов в ЭГ-3, проведенных в ходе экспериментальной работы, представлены на рисунке 6.

На рисунке видно, что результаты двух срезов, проведенных в ЭГ-3

свидетельствуют о том, что в развитии творческого мышления студентов вуза произошли существенные изменения.

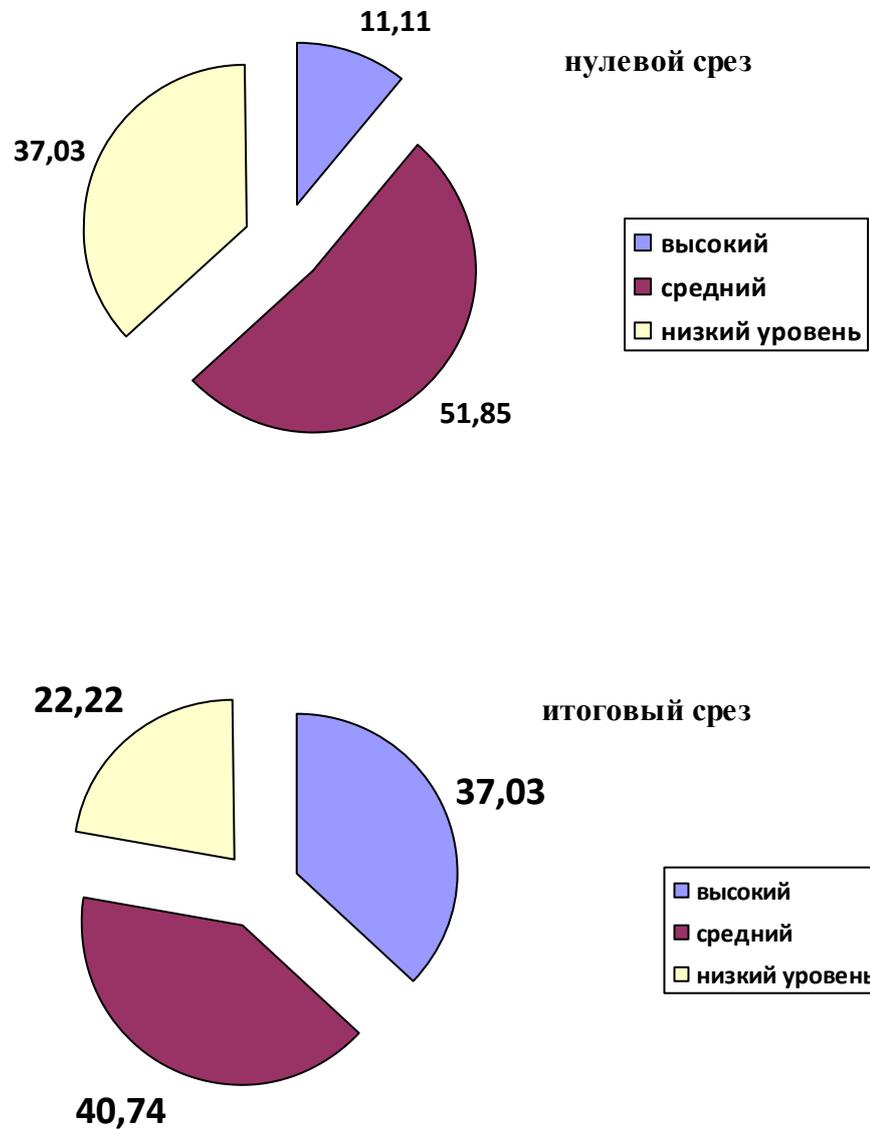


Рисунок 6 – Сравнительные данные двух срезов об уровне развития творческого мышления в ЭГ-3

Результаты констатирующего и формирующего этапов эксперимента показали положительную динамику уровня развития творческого мышления студентов вуза, что свидетельствует об эффективности выделенного комплекса педагогических условий: создание рефлексивно-образовательной среды вуза; активное использование психолого-педагогического потенциала

компьютерных технологий при организации учебной деятельности обучающихся; реализация принципа субъект-субъектных отношений как основы развития положительной мотивации к творческому мышлению студента вуза.

Различия между КГ и ЭГ-3 не могут быть случайными, так как на начало эксперимента различия в группах были незначительны. Применяемые статистические методы при обработке результатов экспериментальной работы позволили установить наличие статистически значимого влияния комплекса педагогических условий на рост уровня развития творческого мышления.

**Анализ результатов позволяет определить следующее.**

1 В процессе констатирующего эксперимента были получены результаты, свидетельствующие о среднем и низком уровне развития творческого мышления студента.

2 Итоговый срез после завершения экспериментальной работы показал значительное изменение результатов в ЭГ-3 для уровня значимости  $\alpha=0,05$  и числа степеней свободы  $\nu=2$ , таким образом, был получен статистически значимый результат.

3 Проведенная экспериментальная работа показала, что используемая нами структурно-функциональная модель, в которую входит предлагаемый комплекс педагогических условий, способствует развитию творческое мышление студента направления подготовки «Физическая культура» в образовательном процессе вуза.

**Подводя итоги экспериментальной работы, можно сделать выводы.**

1 Исследовательская деятельность осуществлялась в течение четырех лет в Федеральной государственной бюджетной образовательной организации высшего профессионального образования «Уральский

государственный университет физической культуры». Формирующий этап эксперимента проводился в естественных условиях учебного процесса вуза.

2 В ходе экспериментальной работы была осуществлена диагностика уровня развития творческого мышления студента физкультурного вуза с использованием пакета методик, по выделенным критериям и определен уровень (низкий, средний, высокий) развития творческого мышления.

3 Результаты формирующего эксперимента показали значимость используемого комплекса педагогических условий результативного функционирования структурно-функциональной модели развития творческого мышления студента.

4 Количественные и качественные показатели в процессе проведения работы выявили различие между экспериментальной и контрольной группами, что позволило констатировать подтверждение гипотезы.

### **Выводы по экспериментальной главе исследования**

Анализируя содержание второй главы нашего изыскания, сформулируем некоторые результаты на высоком уровне обобщенности, показанные в исследовании.

В первом параграфе второй главы были раскрыты технологические характеристики организации экспериментального исследования по развитию творческого мышления студента вуза, обозначена цель экспериментальной работы, задачи, этапы ее проведения, принципы, критерии и показатели уровня развития творческого мышления студента вуза.

Получены данные, характеризующие уровень развития творческого мышления студента по критериальному параметру: мотивационно-ценностный; когнитивно-содержательный; коммуникативно-деятельностный.

Формирующий этап эксперимента показал, что развитие творческого мышления студента осуществляется более успешно в рамках специально

разработанной структурно-функциональной модели, сущность которой заключается в научно обоснованной структуре, реализации ее содержательно-образовательных модулей.

Необходимыми и достаточными условиями для результативного функционирования структурно-функциональной модели развития творческого мышления студента является создание рефлексивно-образовательной среды вуза; активное использование психолого-педагогического потенциала компьютерных технологий при организации учебной деятельности обучающихся; реализация принципа субъект-субъектных отношений как основы развития положительной мотивации к творческому мышлению студента вуза.

Таким образом, в процессе экспериментальной работы, направленной на эффективную реализацию модели развития творческого мышления решались следующие задачи:

– разработать критерии и показатели, позволяющие оценить уровень развития творческого мышления студента направления подготовки «Физическая культура» в образовательном процессе вуза;

– внедрить в учебный процесс структурно-функциональную модель развития творческого мышления студента, разработанную на основе интегративно-развивающего и личностно-ориентированного подходов;

– доказать результативность представленного комплекса педагогических условий, который направлен на результативное функционирование модели.

Материалы второго параграфа, посвященного методическим аспектам развития творческого мышления студента в образовательном процессе вуза физической культуры, позволили описать основную задачу методического этапа исследования. Ею была апробация выдвинутого в гипотезе комплекса педагогических условий результативного функционирования модели.

Реализация комплекса педагогических условий осуществлялась в образовательном процессе вуза в рамках программы «Развитие творческого мышления студента вуза физической культуры».

Обоснована достоверность полученных результатов, что обеспечено изучением и анализом большего объема педагогической и психологической литературы по проблеме исследования, анализом и учетом состояния исследуемой проблемы в педагогической теории, воспроизводимостью результатов, вариативностью эксперимента, количественным анализом полученных данных, методами математической статистики. Выявлены показатели, характеризующие как вариационный ряд, так и полигон распределения: выборочная мода (значение, встречающееся наиболее часто), выборочная медиана (расчет медианы заключается в том, что все значения упорядочиваются, располагаются в порядке возрастания, а затем выбирается значение, расположенное в середине), степень асимметрии, эксцесс. Проверка достоверности результатов эксперимента осуществлялась по критерию согласия  $\chi^2$  Пирсона.

Проведенная экспериментальная работа и анализ фактического материала позволили убедиться в правомерности выдвинутой гипотезы.

## Заключение

Настоящее исследование посвящено проблеме развития творческого мышления студента вуза; разработке структурно-функциональной модели; выявлению комплекса педагогических условий ее результативного функционирования и их апробации.

В качестве теоретико-методологической базы в изыскании были определены два подхода: интегративно-развивающий и личностно-ориентированный. Данные подходы позволили осуществить внедрение и реализацию комплекса педагогических условий результативного функционирования структурно-функциональной модели развития творческого мышления студента вуза.

Ниже представим, как решены задачи исследования и приведем основополагающие результаты, полученные в процессе реализации каждой из них.

Первая задача была призвана проанализировать уровень изученности проблемы развития творческого мышления в теории и практике; уточнить ряд понятий: «творческая деятельность», «творческое мышление студента». Анализ библиографических источников подтвердил высокую степень актуальности нашего исследования. Она обусловлена также психолого-педагогическими предпосылками: вхождение человека в информационную эпоху, которая влечет за собой повышение требований к качеству подготовки выпускников высшей школы. Высокий уровень творческого мышления становится экономически целесообразным, предполагающим преобразование знаний в теорию «преобразующей практики» и рост значимости личности во всех сферах общественной жизни. Анализ показал, что исследуемая проблема многоаспектна и ее необходимо рассматривать на методологическом, теоретическом и прикладном уровнях.

В работе приведены обоснования того, что творческое мышление отражает социально-обусловленный уровень развития студента в учебной деятельности, представляет личностно значимую ценность. Это интегративное качество студента, формирующееся на основе интегративно-развивающего и личностно-ориентированного подходов и открывающее студентами возможность удовлетворения личностных потребностей, мотивации, способностей выдвигать нестандартные идеи и аргументировать их.

Решая вторую задачу – выявить теоретические основания процесса развития творческого мышления студента вуза физической культуры – были получены следующие результаты. Целесообразность применения интегративно-развивающего и личностно-ориентированного подходов в качестве методологического основания исследуемой проблемы позволила уточнить существующие в теории и методике профессионального образования положение об условиях развития творческого мышления студента вуза физической культуры.

В процессе изучения данного вопроса нами установлено, что приоритетными содержательными характеристиками интегративно-развивающего подхода являются (Л. А. Шипилина) интегративная сущность деятельности обучающегося; идеи природной, социальной и духовной целостности личности; самостоятельная познавательная деятельность; исследовательский подход в познании; стимулирование активности в процессе творческой деятельности. Личностно-ориентированный подход понимается в исследовании как способ становления духовности личности, позволяющей ей реализовать свою природную, биологическую и социальную сущность (А. К. Осницкий). Кроме того, в процессе преподавательской деятельности выявлено, что реализация идей данного подхода заключается в организации субъект-субъектного взаимодействия, в создании условий

самоактуализации, обеспечении единства внешних и внутренних мотивов обучаемого, получении удовлетворения от решения учебных задач и заданий в сотрудничестве с другими студентами.

Решая третью задачу определить комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективную реализацию структурно-функциональной модели развития творческого мышления студента вуза физической культуры – мы пришли к следующему выводу. Эффективному развитию творческого мышления студента вуза физической культуры в образовательном процессе способствует комплекс педагогических условий: а) создание рефлексивно-образовательной среды вуза; б) активное использование психолого-педагогического потенциала компьютерных технологий в процессе организации учебной деятельности обучающихся; в) реализация принципа субъект-субъектных отношений как основы развития положительной мотивации к творческому мышлению студента вуза.

В ходе формирующего этапа эксперимента было осуществлено педагогическое воздействие на студентов, которое способствовало развитию творческого мышления. Акцент делался на разработанную в ходе экспериментальной деятельности программу «Развитие творческого мышления студента вуза физической культуры». Ее внедрение обусловлено тем, что программа позволяет проанализировать качество и уровень имеющейся подготовки студентов в аспекте творчества, актуализировать полученные знания на практике. В соответствии с логикой развития творческого мышления студента была намечена последовательность занятий, определенная теоретическими взглядами на природу и развитие творческого мышления.

Исследование показало положительную динамику уровня развития творческого мышления в экспериментальных группах; в контрольной же группе произошли незначительные изменения. В ЭГ-3 проверялся весь

комплекс педагогических условий. На 25,92 % увеличилось количество студентов, уровень развития творческого мышления которых достиг высокой отметки. Соответственно на 14,81 % уменьшилось количество студентов в ЭГ-3 с низким уровнем развития творческого мышления. В ЭГ-2 на 13,33 % увеличилось количество студентов, уровень развития творческого мышления которых достиг высокой отметки. На 10 % снизилось количество студентов в ЭГ-2 с низким уровнем развития творческого мышления и т. д. В КГ существенных изменений не произошло, так как в КГ студентам было предложено лишь ознакомиться с учебно-тематическим планом программы, и преподавателем была проведена только вводная лекция «Психология творчества как интегративная область научного знания».

Сравнительный анализ данных нулевого, итогового срезов по выявлению уровня развития творческого мышления студентов вуза и подтвердил положительные результаты экспериментальной работы по развитию творческого мышления студента в образовательном процессе.

Примененные в ходе экспериментальной работы методы математической статистики позволили установить наличие статистически значимого влияния структурно-функциональной модели развития творческого мышления студента вуза и комплекса педагогических условий ее влияния на повышение уровня развития творческого мышления обучающихся.

Итогом исследовательской работы явилась разработка научно-методического обеспечения для педагогов вуза по развитию творческого мышления студента направления подготовки «Физическая культура», что определяет четвертую задачу нашего исследования.

Проведенное изыскание не исчерпывает всей полноты изучения проблемы. Дальнейшая работа может проводиться в следующих направлениях: разработке дидактических и диагностических материалов,

обеспечивающих реализацию процесса развития творческого мышления в условиях перехода на новые образовательные стандарты профессионального образования; выявлении ресурса самообразовательной деятельности в развитии творческого мышления студента вуза физической культуры.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Абульханова-Славская, К. А. Личностные типы мышления / К. А. Абульханова-Славская // Когнитивная психология. – М. : Наука. – С. 154-171.
2. Александрова, З. Е. Словарь синонимов русского языка / под ред. Л. А. Чешко. – М. : Русский Язык, 1986. – 600 с.
3. Альтшуллер, Г. С. Творчество как точная наука / Г. С. Альтшуллер. – М. : Советское радио, 1979. – 176 с.
4. Амосов, Н. М. Моделирование мышления и психики / Н. М. Амосов. – Киев : Наукова думка, 1965. – 304 с.
5. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
6. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб. : Питер, 2006. – 687 с.
7. Андреев, В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань. : Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 236 с.
8. Анисимова, В. А. Развитие творческого отношения студентами университета физической культуры к усвоению профессиональных знаний : методическая разработка / В. А. Анисимова. – Челябинск : УралГАФК, 2005. – 78 с.
9. Анохин, П. К. Избранные труды. Философские аспекты функциональной системы / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1978. – 386 с.
10. Анцыферова, Л. И. Принцип связи сознания и деятельности и методология психологии / Л. И. Анцыферова // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1969. – С. 57-117.
11. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса /

Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 2005. – 193 с.

12. Бабушкин, Г. Д. Структура творческой деятельности тренера / Г. Д. Бабушкин // Теория и практика физической культуры. – 1990. – № 9. – С. 62-63.

13. Баданин, В. Г. Формирование педагогического мышления у студентов АФК : дис. ... канд. пед. наук / В. Г. Баданин; Моск. гос. академия физ. культуры. – Малаховка, 1999. – 153 с.

14. Бальсевич, В. К. Интеллектуальный вектор физической культуры человека (к проблеме развития физкультурного знания) / В. К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 1991. – № 7. – С. 37-41.

15. Бачинин, В. А. Психология. Энциклопедический словарь / В. А. Бачинин. – СПб. : Изд-во В.А. Михайлова, 2005. – 272 с.

16. Бегидова, С. Н. Теория и практика профессионально-творческого развития личности в процессе подготовки специалиста физической культуры и спорта : дис. ... д-ра пед. наук / С. Н. Бегидова; Адыгейский гос. ун-т. – Майкоп, 2001. – 439 с.

17. Беликов, В. А. Образование. Деятельность. Личность / В. А. Беликов – М. : Академия Естествознания, 2010. – 340 с.

18. Беляшов, В. Г. Приёмы формирования познавательной активности младшего школьника в физкультурно-спортивной деятельности / В. Г. Беляшов, Н. В. Колесникова // Сибирский педагогический журнал. – № 11. – 2007. – С. 324-329.

19. Бердяев, Н. А. Философия творчества, культуры и искусства: в 2 т. / Н. А. Бердяев. – М. : Искусство, 1994. – Т. 1. – 541 с.

20. Бескова, И. А. Как возможно творческое мышление / И.А. Бескова. – М. : Академия, 1995. – 198 с.

21. Беспалов, П. В. Компьютерная компетентность в контексте личностно ориентированного обучения / П. В. Беспалов // Педагогика. – 2003.

– № 4. – С. 41-45.

22. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М. : Ин-т развития профессионального образования, 1995. – 336 с.

23. Библер, В.С. Мышление как творчество / В.С. Библер. – М. : Политиздат, 1975. – 400 с.

24. Блауберг, И.В. Проблема целостности и системный подход / И. В. Блауберг. – М. : Едиториал УРСС, 1997. – 450 с.

25. Блеер А. Н. Исследование творческого потенциала тренера высокой квалификации / А. Н. Блеер, А. И. Балыкин, Т. В. Балыкина – Милушкина // Теория и практика физической культуры. – 2010. – № 2. – С. 66-69.

26. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.

27. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности : Избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. – 352 с.

28. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 672 с.

29. Боно, Э. Серьезное творческое мышление / Э. Боно. – Минск : Попурри, 2005. – 416 с.

30. Брушлинский, А. В. О субъекте мышления и творчества // Основные современные концепции творчества и одаренности / А. В. Брушлинский. – М. : Молодая гвардия, 1997. – 402 с.

31. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение : Избранные психологические труды / А. В. Брушлинский. – М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО МОДЭК, 2003. – 408 с.

32. Вайнцвайг, П. Десять заповедей творческой личности / П. Вайнцвайг. – М. : Прогресс, 1990. – 192 с.

33. Варданян, Г. Игровой метод развития творческого мышления при подготовке специалистов в институтах физической культуры : дис. ... канд. пед. наук / Г. Варданян; Росс. гос. академия физ. культуры. – М., 1998. – 142 с.

34. Веккер, Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М. : Смысл, 2000. – 688 с.

35. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2009. – 336 с.

36. Виленский, М. Я. Студент как субъект физической культуры / М. Я. Виленский // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 10. – С. 2-6.

37. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : Прогресс, 1990. – 380 с.

38. Витковская, Н. Г. Формирование информационной компетентности студентов вузов: На примере специальности «Журналистика» : дис. ... канд. пед. наук / Н. Г. Витковская; Волж. гос. инженер.-пед. акад. – Нижний Новгород, 2004. – 161 с.

39. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 358 с.

40. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 234 с.

41. Выготский, Л. С. Собрание сочинений. / Л. С. Выготский: в 6 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с.

42. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.

43. Гершунский, Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика:

теория, методология, практика / Б. С. Гершунский. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 764 с.

44. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Астрель, 1965. – 532 с.

45. Глас, Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Глас, Дж. Стенли. – М. : Прогресс, 1976. – 495 с.

46. Глинский, Б. А. Моделирование как метод научного исследования (гносеологический анализ) / Б. А. Глинский, Б. С. Грязнов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1965. – 248 с.

47. Гогунов, Е. Н. Психология физического воспитания и спорта: учеб. пособие / Е. Н. Гогунов, Б. И. Мартьянов. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 223 с.

48. Горбунов, Г. Д. Психопедагогика спорта / Г. Д. Горбунов. – М. : Физкультура и спорт, 1986. – 207 с.

49. Грабарь, С. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / С. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 135 с.

50. Грановская, Р. М. Творчество и преодоление стереотипов / Р. М. Грановская. – СПб. : OMS, 1994. – 192 с.

51. Гущина, Н. В. Приемы активизации мыслительной деятельности у занимающихся спортивной аэробикой / Н. В. Гущина, Л. В. Разумова // ФК: воспитание, образование. Тренировка. – № 3. – 2010. – С. 22-24.

52. Гущина, С. В. Обеспечение процесса развития творческой личности студента – важнейшее условие обучения в вузе / С. В. Гущина // Теория и практика физической культуры. – 2010. – № 1. – С.16-20.

53. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Академия, 2004. – 288 с.

54. Даль, В. Самый новейший толковый словарь русского языка XXI

века. 1500 слов / В. Даль. – М. : АСТ, 2011. – 766 с.

55. Данилова, Л. Н. Современное развитие общего образования в Швейцарии и Германии / Л. Н. Данилова // Педагогика. – 2010. – № 3. – С. 95-102.

56. Дворецкая, А. В. Основные типы компьютерных средств обучения / А. В. Дворецкая // Педагогические технологии. – 2004. – № 2. – С. 38-40.

57. Дергач, А. А. Творчество тренера / А. А. Дергач, А. А. Исаев. – М. : Физкультура и спорт, 1982. – 227 с.

58. Длугач, Т. Б. И. Кант: от ранних произведений к «Критике чистого разума» / Т. Б. Длугач. – М. : Наука, 1990. – 136 с.

59. Дружинин, В. Н. Психология и психодиагностика общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 356 с.

60. Дуранов, М. Е. Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход / М. Е. Дуранов. – Челябинск : ЧГАКИ, 2002. – 276 с.

61. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2008. – 208 с.

62. Загвязинский, В. И. Теория обучения : Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М. : Академия. – 2001. – 192 с.

63. Закон РФ «Об образовании»: принят Гос. Думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. – № 273 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovaniedok.html> (дата обращения : 21.01.2013).

64. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М. : Педагогика, 1990. – 424 с.

65. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2009. – 384 с.
66. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2005. – 384 с.
67. Ибрагимов, Г. И. Педагогический эксперимент: проблемы и основные направления совершенствования / Г. И. Ибрагимов // Педагогика, 2010. – № 3. – С. 20-27.
68. Ильин, Е. П. Психология спорта. / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2010. – 352 с.
69. Интерактивные методы обучения правам человека: метод. указания по курсу. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2001. – 60 с.
70. Кавтарадзе, Д. Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения / Д. Н. Кавтарадзе. – М. : Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 192 с.
71. Калошина, И. П. Психология творческой деятельности: учеб. пособие для вузов / И. П. Калошина. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2007. – 558 с.
72. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
73. Карпова, О. Л. Педагогическая концепция содействия развитию самообразовательной деятельности студентов вуза : монография / О. Л. Карпова. – Челябинск : ЧелГНОЦ УрО РАО, 2009. – 309 с.
74. Каткова, Т. В. Перспективы использования компьютерных технологий в учебном процессе вузов физической культуры / Т. В. Каткова // Теория и практика физической культуры. – 2006. – №12. – С. 33.
75. Кашапов, М. Психология творческого мышления профессионала / М. Кашапов. – М. : Per Se, 2006. – 687 с.
76. Кашкаров, В. А. Организационно-обучающая игра как метод развития творческого мышления юных спортсменов : автореф. дис. ... канд.

пед. наук / В. А. Кашкаров ; Росс. гос. академия физ. культуры. – Москва, 1996. – 24 с.

77. Кедров, Б. М. О творчестве в науке и технике: Научно-популярные очерки для молодежи / Б. М. Кедров. – М. : Молодая гвардия, 1987. – 192 с.

78. Келлер, В. С. Деятельность спортсменов в вариативных конфликтных ситуациях / В. С. Келлер. – Киев. : Здоров'я, 1977. – 183 с.

79. Кипнис, М. Ш. Тренинг креативности / М. Ш. Кипнис. – М. : Ось-89, 2004. – 127 с.

80. Кларин, М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели : Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Наука, 1997. – 223 с.

81. Клег, Б. Интенсивный курс по развитию творческого мышления. пер. с англ. / Б. Клег. – М. : Астрель, 2004. – 392 с.

82. Ковалев, А. Г. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / А. Г. Ковалев // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 15-27.

83. Коваленко, В. А. Организация творческого мышления / В. А. Коваленко // Вопросы философии. – 2002. – № 8. – С. 78-87.

84. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Изд. Центр «Академия», 2000. – 176 с.

85. Козулина, Ю. Г. Теоретические и методические основы тренинга развития творческого мышления / Ю. Г. Козулина // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева, 2009. – № 1. – С. 99-105.

86. Кон, И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 336 с.

87. Кондаков, Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – М. : Академия, 2012. – 720 с.

88. Конюхов, Н. И. Словарь-справочник практического психолога /

Н. И. Конюхов. – Воронеж : НПО МОДЭК, 1996. – 224 с.

89. Коровин, С. С. Основы концепции профессиональной физической культуры учащейся молодежи // Физическая культура: состояние, перспективы, проблемы : сб. науч. тр. / УралГУФК. – Челябинск, 1999. – С. 87-91.

90. Коссов, Б. Б. Творческое мышление, восприятие и личность / Б. Б. Коссов. – Киев: Изд-во «Институт практической психологии», 1997. – 352 с.

91. Котлярова, И. О. Системное представление об исследовании / И. О. Котлярова, Г. Н. Сериков. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. техн. ун-та, 1996. – 79 с.

92. Краевский, В. В. Содержание образования – бег на месте / В. В. Краевский // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 3-13.

93. Краткий педагогический словарь / Сост. Л. И. Савва. – Магнитогорск : Маг. гос. пед. ин-т, 1999. – 16 с.

94. Кретти, Б. Дж. Психология в современном спорте / Б. Дж. Кретти. – М. : Физкультура и спорт, 1978. – 224 с.

95. Кузьмин, А. М. Педагогические основы физической культуры : воспитательные аспекты. учеб.-метод. комплекс для студентов 2 курса вуза физической культуры / А. М. Кузьмин ; УралГАФК. – Челябинск : УралГАФК, 2000. – 19 с.

96. Кулюткин, Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.

97. Курлянова, Н. В. Педагогические средства развития творческого мышления студентов : дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Курлянова; МаГУ. – Магнитогорск, 2004. – 175 с.

98. Кыверялг, А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 344 с.

99. Лалаян, А. А. Психологическая подготовка спортсмена к соревнованиям : курс лекций / А. А. Лалаян. – Смоленск. : [Б. и.], 1975. – 59 с.
100. Лапутин А. Н. Технические средства обучения / А. Н. Лапутин, В. Л. Уткин. – М. : Физкультура и спорт, 1990. – 80 с.
101. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
102. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.
103. Литке, С. Г. Анализ понятия «творчество» в континууме философского аспекта / С. Г. Литке // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 72-79.
104. Лихолетов, В. В. Технологии творчества: теоретические основы, моделирование, практика реализации в профессиональном образовании / В. В. Лихолетов. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2001. – 288 с.
105. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 2012. – 226 с.
106. Ломов, Б. Ф. Системность в психологии / Под ред. В. А. Барабанщикова. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 2011. – 424 с.
107. Лубышева, Л. И. Социология физической культуры и спорта / Л. И. Лубышева. – М. : Академия, 2001. – 237 с.
108. Лук, А. Н. Мышление и творчество / А. Н. Лук. – М. : Политиздат, 1976. – 144 с.
109. Лысенкова, С. Н. Жизнь моя – школа, или право на творчество / С. Н. Лысенкова. – М. : Новая школа, 1995. – 237 с.
110. Макашова, В. Н. Развитие творческих способностей студентов вуза в условиях открытого образования: монография / В. Н. Макашова. –

Магнитогорск : МаГУ, 2007. – 182 с.

111. Малахова, О. Ю. Рефлексивно-образовательная среда как педагогический феномен / О. Ю. Малахова // Вестник ОГУ. – 2006. – № 6. – С. 84-91.

112. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов – М. : Просвещение, 1990. – 191 с.

113. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности : Тесты. – М. : МГУ, 1982. – 286 с.

114. Матвеев, Л. П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты / Л. П. Матвеев. – М. : Советский спорт, 2010. – 340 с.

115. Матвеева, О. С. Развитие культуры профессионального мышления студентов колледжа : дис. ... канд. пед. наук / О. С. Матвеева ; УралГУФК. – Челябинск, 2012. – 194 с.

116. Матюхина, М. В. Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников / М. В. Матюхина. – Волгоград : Изд-во ВГПИ, 1983. – 72 с.

117. Матюшкин, А. М. Психологические предпосылки творческого мышления / А. М. Матюшкин // Мир психологии. – 2001. – № 1. – С. 128 - 141.

118. Махмутов, М. И. Теория и практика проблемного обучения / М. И. Махмутов. – Казань : Таткнигоиздат, 1972. – 365 с.

119. Меерович, М. И. Технология творческого мышления / М. И. Меерович. – Минск : Харвест; М. : АСТ, 2000. – 430 с.

120. Мир словарей [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://mirslovarei.com>.

121. Миславский, Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю. А. Миславский. – М. : Педагогика, 1991. – 168 с.

122. Моделирование педагогических ситуаций / под ред.

Ю. Н. Кулюткина. – М. : Педагогика, 1987. – 185 с.

123. Морозов, К. Е. Математическое моделирование в научном познании / К. Е. Морозов. – М. : Мысль, 1969. – 212 с.

124. Мусабекова, Г. А. Интегративно-развивающий подход к работе с одаренными детьми в условиях школы инновационного типа : дис. ... канд. пед. наук / Г. А. Мусабекова ; ЮУрГУ. – Челябинск, 2009. – 161 с.

125. Мясищев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М. : МПСИ, 2004. – 400 с.

126. Нагорный, В. Э. Гимнастика для мозга / В. Э. Нагорный. – М. : Советская Россия, 1972. – 127 с.

127. Найдиффер, Р. М. Психология соревнующегося спортсмена / Р. М. Найдиффер. – М. : Физкультура и спорт, 1979. – 224 с.

128. Найн, А. Я. Инновация в образовании. / А.Я. Найн. – Челябинск : ГУ ПТО адм. Челяб. области, Челяб. фил. ИПО МО РФ, 1995. – 288 с.

129. Найн, А. Я. Педагогический эксперимент: методика и его организация : учеб. пособие. / А. Я. Найн, З. М. Уметбаев; Магнитогорский гос. ун-т. – Магнитогорск : Магнитогорский гос. ун-т, 2002. – 125 с.

130. Найн, А. Я. Развитие профессионально значимых качеств будущих специалистов физической культуры : учеб. пособие спецкурса по выбору / А. Я. Найн, О. Л. Назарова, В. И. Кондрух ; УралГУФК. – Челябинск : УралГУФК, 2006. – 146 с.

131. Найн, А. Я. Современный словарь-справочник молодого исследователя / А. Я. Найн, З. М. Уметбаев; УралГУФК. – Челябинск; Магнитогорск : УралГУФК: МаГУ, 2007. – 115 с.

132. Найн, А. Я. Современный словарь-справочник нового педагогического мышления / А. Я. Найн. – Челябинск : Чел. фил. УГНОЦ РАО, 2000. – 28 с.

133. Неверкович, С. Д. Игровые методы подготовки кадров /

С. Д. Неверкович ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Высшая школа, 1995. – 207 с.

134. Неверкович, С. Д. Психолого-педагогические основы игровых методов подготовки кадров : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С. Д. Неверкович ; Гос. центр. ин-т физ. культуры. – М., 1988. – 31 с.

135. Нейфельд, Е. В. Формирование творческого мышления студента в образовательном процессе : дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Нейфельд; Оренб. гос. пед. ун-т. – Оренбург, 2006. – 199 с.

136. Никитина, Е. Д. Конструктивная деятельность тренера : дис. ... канд. пед. наук : / Е. Д. Никитина. – М., 1982. – 194 с.

137. Новик, И. Б. О моделировании сложных систем / И. Б. Новик. – М. : Мысль, 1965. – 335 с.

138. Огородова, Т. В. Психологические характеристики творческого мышления учащихся профильных классов : дис. ... канд. псих. наук / Т. В. Огородова; Яросл. гос. ун-т. – Ярославль, 2006. – 171 с.

139. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Оникс, 2008. – 1200 с.

140. Основы психолого-педагогических исследований : учеб.-метод. комплекс для аспирантов и соискателей / авт.-сост. А. Я. Найн ; УралГУФК. – Челябинск : УралГУФК, 2008. – 58 с.

141. Пашкова, Л. В. Подготовка учителей физической культуры на основе творческой ориентации : На прим. гимнастики : дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Пашкова ; СПбГУФК. – СПб., 1997. – 205 с.

142. Педагогическая энциклопедия: в 4 т. – М. : Изд-во Советская энциклопедия, 1968. – Т. 4. – 911 с.

143. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия : Дрофа, 2003. – 528 с.

144. Перкинс, Д. Как стать гением, или искусство взрывного мышления

/ Д. Перкинс. – М. : Изд-во АСТ, 2004. – 315 с.

145. Пидкасистый, П. И. Всепроводящая и творческая самостоятельная деятельность учащихся / П. И. Пидкасистый // Советская педагогика. – 1969, № 5. – С. 60-69.

146. Платонов, В. Н. Подготовка квалифицированных спортсменов / В. Н. Платонов. – М. : Физкультура и спорт, 1986. – 284 с.

147. Познавательные процессы у спортсменов // Самоконтроль и мастерство в спорте : в 2 т. / под ред. Б. Б. Коссова. – М. : ВНИИФК, 1976. – Т. 2. – 155 с.

148. Полат, Е. С. Интернет в гуманитарном образовании / под ред. Е. С. Полат. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 272 с.

149. Померанцева, Ю. К. Развитие профессионально-педагогической культуры студентов в образовательно-рефлексивной среде физкультурного вуза : дис. ... канд. пед. наук / Ю. К. Померанцева ; Уральский государственный университет физической культуры. – Челябинск, 2009. – 210 с.

150. Пономарев, Я. А. Исследование творческого потенциала человека // Психологический журнал. – 1991. – № 1. – С. 3-5.

151. Пономарев, Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – 303 с.

152. Потапков А. Г. Эвристика, методология и диалектика моделирования / А. Г. Потапков. – Суздаль : [Б. и.], 1993. – 152 с.

153. Проблемы научного творчества в современной психологии / под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Наука, 1971. – 334 с.

154. Рабочая книга по теории развития творческой личности / Г. С. Альтшуллер. – Кишинев : МНТЦ «Прогресс» : Картя молдовеняскэ, 1990. – 237 с.

155. Радионов, А. В. Спортсмен прогнозирует решение /

А. В. Радионов. – М. : Физкультура и спорт, 1971. – 72 с.

156. Радионов, А. В. Психодиагностика спортивных способностей / А. В. Радионов. – М. : Физкультура и спорт, 1973. – 216 с.

157. Рахимов, А. З. Психодидактика творчества / А. З. Рахимов. – Уфа : Баш. гос. пед. университет, 2002. – 286 с.

158. Розин, В. М. Мышление и творчество / В. М. Розин. – М. : Per Se, 2006. – 358 с.

159. Розов, М. Идея университетского образования / М. Розов // Высшее образование в России. – 2007, № 6. – С. 125 – 127.

160. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М. : Большая рос. энцикл. – 1999. – Т. 2. – 672 с.

161. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2005. – 551 с.

162. Рудик, П. А. Психология / П. А. Рудик. – М. : Физкультура и спорт, 1976. – 240 с.

163. Рысь, Ю. И. Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов / Ю. И. Русь, В. Е. Степанов, В. П. Ступницкий. – М. : Академический проект; Изд-во науч.-образоват. лит. РЭА ; Екатеринбург : Деловая книга, 2001. – 308 с.

164. Савина, А. К. Польша: международная тематика в содержании общего образования / А. К. Савина // Педагогика. – 2010. – № 2. – С. 94–99.

165. Сальников, В. А. Талант, одаренность и способности в структуре спортивной деятельности / В. А. Сальников // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 4. – С. 16-20.

166. Сериков, Г. Н. Самообразование : совершенствование подготовки студентов / Г. Н. Сериков. – Иркутск : Изд-во иркут. гос. ун-та, 1991. – 227 с.

167. Скаткин, М. Н. Методология и методика педагогических исследований (в помощь начинающему исследователю) / М. Н. Скаткин. – М.

: Педагогика, 1986. – 152 с.

168. Скаткин, М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1984. – 96 с.

169. Слостенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : Изд-во Магистр, 1997. – 223 с.

170. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест; М. : АСТ, 2001. – 798 с.

171. Смирнов, В. И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях / В. И. Смирнов. – М. : Пед. об-во России, 2000. – 416 с.

172. Современные подходы, средства и методы психологической подготовки конькобежцев : методическое пособие / Г. Г. Румянцев, Н. А. Батулин. – Челябинск : ЧГИФК, 1991. – 90 с.

173. Солсо, Р. С. Когнитивная психология / Р. С. Солсо. – М. : Тривола. Либерея, 2002. – 598 с.

174. Спиноза, Б. Избранные произведения : в 2 т. / Б. Спиноза. – СПб. : Наука, 1999. – Т. 1. – 489 с.

175. Спиркин, А. Г. О творческой силе человеческого разума. Наука и творчество / А. Г. Спиркин. – М. : Прогресс. – 1979. – 389 с.

176. Стернберг, Р. Учись думать творчески / Р. Стернберг, А. Л. Григоренко // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М. : Молодая гвардия, 1997. – С. 186-213.

177. Столяров, В. И. Методологические принципы определения понятий в процессе научного исследования физической культуры и спорта / В. И. Столяров. – М. : ГЦОЛИФК, 1984. – 98 с.

178. Строилова, С. А. Развитие творческого потенциала субъектов спортивно-педагогического процесса : дис. ... канд. пед. наук / С. А. Строилова ; Моск. гос. академия ФК. – Малаховка, 2002. – 182 с.

179. Суховецкая, Е. Ю. Интегративный подход в педагогике как основа

профессионального образования курсантов вузов внутренних войск МВД России / Е. Ю. Суховецкая, А. А. Вяткин, В. А. Конов, В. В. Килин // Научно-теоретический журнал «Учёные записки». – 2007. – № 3 (25). – С. 82-84.

180. Тажигулова, Г. О. Понятие «формализация знаний» в контексте интеграции информационных технологий и образования / Г. О. Тажигулова, Б. Жетписбаева, К. Базикова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 11. – С. 37-44.

181. Твис, Б. Управление научно-техническими нововведениями / Б. Твис. – М. : Экономика, 1989. – 272 с.

182. Творчество как философская проблема / под ред. А. М. Коршунова, С. С. Гольдентрихта. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 321 с.

183. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.

184. Теория спорта: учеб. для ин-в физ. культуры / под ред. В. Н. Платонова. – Киев : Вища шк., 1987. – 422 с.

185. Тихомиров, О. К. Психология мышления : учеб. пособие / О. К. Тихомиров. – М. : Академия, 2008. – 288 с.

186. Трайнев, В. А. Деловые игры в учебном процессе: Методология разработки и практика проведения / В. А. Трайнев. – М. : Изд-во Дашков и К ; МАН ИПТ, 2002. – 350 с.

187. Туник, Е. Е. Тест Е. Торренса. Диагностика креативности : метод. руководство / Е. Е. Туник. – СПб. : ГП «ИМАТОН», 1998. – 172 с.

188. Уварина, Н. В. Основы развития творчества / Н. В. Уварина. – Челябинск: ЧГПУ, 2004. – 113 с.

189. Управление в образовании. Проблемы и подходы : практическое руководство / под ред. П. Карстанье, К. Ушакова. – М. : Нов. шк., 1995. – 198 с.

190. Управление творческим мышлением и воображением :

методическая разработка. – Магнитогорск. : МГПИ, 1992. – 36 с.

191. Фельдштейн, Д. И. Психология развития человека как личности : избр. тр. : в 2 т. / Д. И. Фельдштейн. – М. : Издательство Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2005. – Т. 2. – 455 с.

192. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд. – М. : Республика, 2001. – 719 с.

193. Философский энциклопедический словарь / Редкол. : С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичёв и др. – 2-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

194. Фридман, Л. М. Наглядность и моделирование в обучении / Л. М. Фридман. – М. : Знание, 1984. – 80 с.

195. Ханжина, О. А. Педагогические средства воспитания у студентов ценностного отношения к инженерной деятельности: автореф. дис. ... кан. пед. наук / О. А. Ханжина ; УралГАФК. – Челябинск, 2002. – 22 с.

196. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб. : Питер, 2003. – 864 с.

197. Хозяинов, Г. И. Средства обучения / Г. И. Хозяинов. – М. : ГЦОЛИФК, 1987. – 32 с.

198. Чернецкая, Н. И. К проблеме стимулирования творческого мышления студентов / Н. И. Чернецкая // Вестник педагогических инноваций. – 2010. – № 1. – С. 74-82.

199. Чернышева, М. В. Развитие готовности бакалавров профессионального обучения к педагогическому взаимодействию с учащимися: автореф. дис. ... кан. пед. наук / М. В. Чернышева ; УралГУФК. – Челябинск, 2013. – 24 с.

200. Чиков, Н. Е. Реализация эвристического и креативного обучения в ВУЗах России и США // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Litters): электронный научный журнал. – апрель 2011, ART 1556 . – СПб.,

2011 г. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2010/1556.htm> . Гос.рег. 0420800031. – ISSN 1997–8588 . – Объем 0,4 п.л. – [дата обращения 20.04.2011].

201. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1994. – 320 с.

202. Шаталов, В. Ф. Эксперимент продолжается / В. Ф. Шаталов. – М. : Педагогика, 1989. – 334 с.

203. Шеленговская, К. О. К проблеме рефлексивной образовательной среды вуза / К. О Шеленговская // Вестник БГУ. – 2009. – № 15. – С. 260-267.

204. Шипилина, Л. А. Теоретические и технологические основы подготовки менеджеров образования в педагогическом университете : дис. ... д-ра пед. наук / Л. И. Шипилина ; Омский гос. пед. ун-т. – Омск, 1998. – 492 с.

205. Ширяева, В. А. Зачем ТРИЗ современному образованию // Школьные технологии. – 2008. – № 6. – С. 10-16.

206. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. – Л. : Наука, 1966. – 301 с.

207. Шушляпин, О. Лидерство и побуждение к творчеству / О. Шушляпин // Высшее образование в России. – 2000. – № 2. – С. 86-90.

208. Щепланова, Е. И. Теория и тесты творческого мышления Е. П. Торренса / Е.И. Щепланова // Журнал практического психолога. – 2007. – № 3. – С. 149 – 166.

209. Щедровицкий, Г. П. Проблемы методологии системного исследования / Г. П. Щедровицкий. – М. : Знание, 2004. – 256 с.

210. Щетинин, М. П. Объять необъятное: записки педагога / М. П. Щетинин. – М. : Педагогика, 1986. – 171 с.

211. Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. –

160 с.

212. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.
213. Ядов, В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В. А. Ядов. – М. : Наука, 1987. – 248 с.
214. Якиманская, И. С. Психолого-педагогические проблемы дифференциального обучения / И. С. Якиманская, С. Г. Абрамова и др. // Советская педагогика. – 1991. – № 4. – С. 44-52.
215. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.
216. Lowenfeld, V. Creative and mental growth. / V. Lowenfeld, W. Brittain – N. Y. : Macmillan, 1974. – P. 34-45.
217. Rogers, C. R. Towards a theory of creativity. – In Anderson H.H. (Ed.) Creativity and its Cultivation. – N. Y. : Harber. 1991. – P. 56-64.
218. Stenberg, R. Y. Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom // Journal of Personality and Social Psychology. – 1985. – Vol. 49. – P. 607-627.
219. Taylor, C.W. Thinking and creativity // Annals of the New York Academy of Sciences. – N. Y. – 1960. – Vol. 91. – P. 108-119.
220. Thurstone, L. L. The vectors of mind // Psychol. Rev. – 1934. – Vol. 41. – P. 1-32.
221. Torrance, E. A quiet revolution // Journal of creative behavior. – 1989. – Vol. 23. – P. 136-145.
222. Wollach, M. Creativity and intelligence in children // The nature of creativity. / M. Wollach, N. Kogan. – Cambridge, 1988. – P. 211-218.

## ПРИЛОЖЕНИЕ I

Уважаемый студент!

Приглашаем вас пройти опрос для изучения проблемы развития творческого мышления студента вуза. Она предлагается с целью выявления информации о творческом мышлении студентов.

Ваши ответы, замечания и предложения помогут в разработке рекомендаций и практических мер по развитию данного вида мышления. Прежде, чем ответить на вопрос, внимательно прочтите все варианты ответов, обведите цифровой код того ответа, который соответствует Вашему мнению, или напишите свой ответ там, где это необходимо.

1. Согласны ли Вы с тем, что творчество в вашей профессиональной деятельности необходимо?

001 – да;

004 – нет;

002 – скорее да, чем нет;

005 – затрудняюсь ответить.

003 – скорее нет, чем да;

2. Дайте оценку по 5 бальной системе того, что Вы считаете важным для реализации творчества в профессии?

006 – дополнительное

011 – начитанность;

образование;

012 – целеустремленность,

007 – самообразование;

трудолюбие;

008 – интеллектуальные

013 – профессиональное

способности;

образование;

009 – интуиция;

014 – опыт старшего поколения;

010 другое (напишите) \_\_\_\_\_

---

---

3. Пригодятся ли после окончания вуза, приобретенные Вами знания, умения, навыки о процессе принятия нестандартного решения?

015 – да;

018 – нет;

016 – скорее да, чем нет;

019 – затрудняюсь ответить.

017 – скорее нет, чем да;

4. Актуальна ли на Ваш взгляд проблема развития творчества в наши дни?

020 – да;

023 – нет;

021 – скорее да, чем нет;

024 – затрудняюсь ответить.

022 – скорее нет, чем да;

5. Из каких источников Вы черпаете информацию о процессе творчества:

025 – интернета;

026 – дополнительной литературы;

027 – информации от тренера;

028 (напишите свой вариант ответа) \_\_\_\_\_

---

6. Согласны ли Вы с утверждением, что принятие нестандартных решений, творческий подход в деле – это признак компетентной личности, показатель меры ее профессиональной востребованности?

029 – да;

032 – нет;

030 – скорее да, чем нет;

033 – затрудняюсь ответить.

031 – скорее нет, чем да;

7. Что Вы понимаете под творческим мышлением:

034 –

(напишите свой вариант ответа) \_\_\_\_\_

---



---



---

8. Какие качества необходимы Вам в Вашей будущей профессии?

035 –

(напишите свой вариант ответа) \_\_\_\_\_

---



---

9. Что Вы понимаете под понятиями:

036 самоконтроль \_\_\_\_\_

037 иррациональность \_\_\_\_\_

038 оригинальность \_\_\_\_\_

039 нестандартность \_\_\_\_\_

040 продуктивность методов деятельности \_\_\_\_\_

041 творчество \_\_\_\_\_

10. Какими качествами, по Вашему мнению, должен обладать творческий человек?

042 – иррациональность;

048 – оригинальность мышления;

043 – расчетливость;

049 – нестандартность принятия

044 – умение планировать;

решений;

045 – гибкость мышления;

046 – способность справиться со сложными задачами, возникающими в спортивно-соревновательной практике;  
 047 – креативность; 050 – находчивость.

11. Решите, пожалуйста, творческую ситуацию «В высотном здании, где располагаются многочисленные офисы, лифт работает очень медленно. Служащие, крайне раздраженные неудобством, засыпали коменданта жалобами, и тот вынужден пригласить экспертов. Ознакомившись с конструкцией и техническими особенностями здания, эксперты предлагают заменить старую модель подъемника на более современную и быструю, для чего придется разобрать и перестроить значительную часть здания, что владельцу явно не по карману. В чем заключается настоящая проблема и как ее можно решить?»

051 –

(напишите свой вариант ответа) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. По каким признакам Вы определяете, что было принято творческое решение?

052 –

(напишите свой вариант ответа) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

13. На всех ли занятиях, преподаваемых дисциплин, преподаватели развивают у студентов творческое мышление?

053 – да;

055 – скорее нет, чем да;

054 – скорее да, чем нет;

056 – нет;

057 – затрудняюсь ответить.

14. Стремитесь ли Вы выработать у себя качества творческой личности?

058 – да;

061 – нет;

059 – скорее да, чем нет;

062 – затрудняюсь ответить.

060 – скорее нет, чем да;

15. Что Вы понимаете под мышлением спортсмена:

063 (напишите свой вариант ответа) \_\_\_\_\_

---



---

16. Как Вы считаете, одним из ведущих факторов, обеспечивающих успешность соревновательной деятельности, является быстрота мышления с ее способностью своевременно находить оптимальное решение:

064 – да;

066 – нет;

067 – скорее да, чем нет;

068 – затрудняюсь ответить.

065 – скорее нет, чем да;

17. На Ваш взгляд, в процессе тренировочно-соревновательной деятельности развивается творческое мышление спортсмена?

069 – да;

072 – нет;

070 – скорее да, чем нет;

073 – затрудняюсь ответить.

071 – скорее нет, чем да;

18. Перечислите известных Вам спортсменов, в профессиональной деятельности которых присутствует творчество.

074 (напишите свой вариант ответа) \_\_\_\_\_

---

---

19. Сообщите некоторые сведения о себе:

075 – пол \_\_\_\_\_ 078 – курс \_\_\_\_\_

076 – возраст \_\_\_\_\_

077 – профиль \_\_\_\_\_

Благодарим за участие в исследовании!

## ПРИЛОЖЕНИЕ II

### ТЕСТ

#### **Инновационные технологии инновационной деятельности**

1. Инновация – это:
  - a) деятельность по принятию и реализации рискованных решений в условиях высокой неопределённости;
  - b) деятельность, ориентированная на быстрое достижение целей, конкурентный выигрыш;
  - c) деятельность, направленная на значительное повышение рентабельности или иную форму выгоды;
  - d) все три ответа правильные.
2. Важнейшим внешним психологическим фактором формирования готовности к нововведениям выступает:
  - a) благоприятный психологический климат;
  - b) система материального стимулирования;
  - c) совместная социально-ценностная инновационная деятельность;
  - d) соперничество в конкурентной борьбе.
3. Инновационные технологии профессиональной деятельности педагога-психолога:
  - a) новые системы информационно-технического обеспечения профессиональной деятельности
  - b) новые системы научно-методического обеспечения профессиональной деятельности
  - c) новые устойчивые последовательности действий, выполнение которых гарантирует получение запланированного результата

**d)** новые системы учебно-материального обеспечения профессиональной деятельности

**4.** Направления технологизации профессиональной деятельности педагога-психолога:

**a)** кибернетическое, коммуникативное

**b)** информационное, деятельностное

**c)** личностное, индивидуальное

**d)** правильными являются все три ответа

**5.** Кибернетическое направление технологизации – это:

**a)** совершенствование конструктивных способов защиты

**b)** совершенствование эмоциональной устойчивости

**c)** совершенствование управления овладением компетенций

**d)** совершенствование способов копинг-поведения

**6.** Коммуникативное направление технологизации – это:

**a)** совершенствование общения между субъектами образовательного процесса

**b)** совершенствование путей и направлений обмена информацией между субъектами образовательного процесса

**c)** совершенствование межличностных отношений между субъектами образовательного процесса

**d)** совершенствование способов преодоления конфликтов между субъектами образовательного процесса

**7.** Информационное направление технологизации – это:

**a)** совершенствование материально-технического обеспечения образования

**b)** совершенствование дистанционных технологий образования

**c)** совершенствование содержания образования

**d)** совершенствование интерактивных технологий образования

- 8.** Деятельностное направление технологизации – это:
- a)** активизация темпераментальных особенностей
  - b)** активизация эмоциональной устойчивости
  - c)** активизация деятельности обучающихся
  - d)** активизация конструктивных способов защиты
- 9.** Личностное направление технологизации – это:
- a)** развитие личностных качеств обучающихся
  - b)** развитие темпераментальных особенностей
  - c)** развитие эмоциональной устойчивости
  - d)** развитие конструктивных способов защиты
- 10.** Индивидуальное направление технологизации – это:
- a)** создание оптимальных условий для развития и реализации индивидуальных способностей
  - b)** создание оптимальных условий для учета темпераментальных особенностей
  - c)** создание оптимальных условий для развития и реализации эмоциональной устойчивости
  - d)** создание оптимальных условий для развития и реализации конструктивных способов защиты
- 11.** Типы инноваций по отношению к предшественнику:
- a)** замещающие – полное вытеснение устаревшего средства, обеспечение большей эффективности (например, замена бланков тестирования компьютерным тестированием);
  - b)** отменяющие – исключение выполнения какой-то операции без замены новой; возвратные – после некоторого использования новшества обнаруживается его несостоятельность или несоответствие новым условиям, происходит возврат к его предшественнику;

с) открывающие – не имеющие аналогов у предшественников; ретровведения – воспроизведение на современном уровне «ретро» - методов, -форм, -средств и т.д.

d) все три ответа правильные

**12.** Технологии целеполагания профессиональной деятельности педагога-психолога

a) Обоснование актуальности профессиональной деятельности педагога-психолога

b) Обоснование мотивации профессиональной деятельности педагога-психолога

с) Обоснование «Дерева целей» профессиональной деятельности педагога-психолога

d) Обоснование потребности в достижении профессиональной деятельности педагога-психолога

**13.** Основные задачи психологической службы во внедрении инноваций в образовательный процесс:

a) программное и методическое обеспечение учебных занятий; согласование тематики и содержания учебных занятий с современной научно-психологической проблематикой;

b) мониторинг динамики развития профессионально-личностных качеств и психологической компетентности педагогов и родителей; коррекционная работа; поиск и изучение учащихся, проявивших интерес и склонность к психолого-педагогической деятельности;

с) работа с выпускниками (профконсультирование, профотбор); внедрение психотехнологий в практику работы педагогов;

d) все три ответа правильные

**14.** Особенности технологии программно-целевого планирования:

- a) конкретные действия, объединенные в единую систему относительно стратегической цели и выявление ресурсов, необходимых для их согласованной реализации;
- b) конкретные действия, объединенные в единую систему относительно стратегической или тактической цели, их разделение на подцели более дробного характера и выявлении ресурсов, необходимых для их согласованной реализации;
- c) конкретные действия, объединенные в единую систему относительно тактической цели и выявление ресурсов, необходимых для их согласованной реализации;
- d) конкретные действия по выявлению, ресурсов необходимых для их согласованной реализации

15. Содержание понятия «Дерево ресурсов»:

- a) анализ эффективности имеющихся ресурсов, выявление ограниченности ресурсов, их дефицитности;
- b) распределение имеющихся ресурсов (внешних и внутренних) относительно каждого шага плана, при котором либо максимизируется общий планируемый результат, уточняется цель, конкретизируются и детализируются задачи, либо минимизируются затраты;
- c) оценка возможности оптимального (с субъективной точки зрения на этапе планирования) распределения ресурсов;
- d) уточнение цели, конкретизация и детализация задач, либо минимизация затрат

16. Содержание понятия «Дерево решений»:

- a) *дерево решений* предполагает определение действительно оптимального шагового управления на всех шагах деятельности по достижению цели.

- b) деревья решений предполагает учет потребности в достижении искомого результата;
- c) дерево решений предполагает оптимальное распределение для достижения цели;
- d) правильными являются все три ответа

17. Этапы принятия решений:

- a) этапов три: первый этап – выполняется от начала к концу, второй от конца к началу, третий – интегративный;
- b) этапов два: первый этап – определение решений ведется «с конца» для каждого из различных предположений о том, чем закончился предпоследний шаг, находится условное оптимальное управление на последнем шаге; второй этап – выполняется от начала к концу, в результате чего находятся уже не условные, а действительно оптимальные шаговые управления на всех шагах операции;
- c) этапов два: первый этап – определение решений ведется «с конца» для совокупного результата всех предпоследних шагов; второй этап – от начала к концу.
- d) этапов четыре: два этапа от начала до текущего контроля и от текущего контроля до последнего результата, затем два этапа в обратном порядке.

18. Содержание понятия «проектирование»:

- a) создание проекта – разработка плана деятельности;
- b) создание проекта – разработка долгосрочного плана деятельности;
- c) создание проекта – разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования;
- d) создание проекта – разработка оперативного плана деятельности

19. Этапы проектирования:

- a) два этапа проектирования: моделирование, собственно проектирование;
- b) два этапа проектирования: моделирование, конструирование;

с) три этапа проектирования: моделирование, собственно проектирование, конструирование;

д) два этапа проектирования: собственно проектирование, конструирование

20. Преимущества проектной деятельности педагога-психолога:

а) педагог-психолог выступает инициатором и разработчиком всех элементов профессиональной деятельности, то есть активизируется его субъектная позиция; определяются рациональные способы достижения целей, исходя из реальных условий деятельности педагога-психолога;

б) учитываются запросы потребителей услуг педагога-психолога; ответственность за результативность деятельности возлагается на педагога-психолога;

с) постоянно совершенствуются способы, формы, методы и средства профессиональной деятельности; развиваются профессионально важные качества педагога-психолога;

д) правильными являются все три ответа

21. Критерии эффективности проектной деятельности педагога-психолога:

а) целевая ориентация проекта, теоретическая обоснованность, конструктивность, оригинальность изложения проблемы;

б) логическая строгость, целостность проекта, отражение специфики специальности;

с) методологичность; креативность; перспективы внедрения в практику

д) правильными являются все три ответа

22. Составляющие защитного пояса инновационной культуры личности:

а) активность, направленность, индивидуально-типологические особенности, индивидуальный стиль деятельности,

б) установка на инновационную деятельность, я – концепция личности, ценностные ориентации и ценностные отношения,

- c) способность к творческой деятельности, инновационно-важные качества, профессионализм, готовность к риску
- d) правильными являются все три ответа
23. Активность личности как фактор освоения инновационных технологий педагогом-психологом:
- a) поисковая активность,
- b) надситуативная активность,
- c) сверхнормативная активность
- d) правильными являются все три ответа
24. Направленность личности как фактор освоения инновационных технологий педагогом-психологом:
- a) направленность на общение
- b) направленность на себя
- c) направленность на дело, инновационная направленность
- d) направленность на дело
25. Индивидуально-типологические особенности как фактор освоения инновационных технологий педагогом-психологом:
- a) сформированность установки на инновационную деятельность;
- b) сформированность устойчивого интереса к инновационным преобразованиям;
- c) сформированность установки на инновационную деятельность; сформированность устойчивого интереса к инновационным преобразованиям
- d) сформированность профессионализма
26. Индивидуальный стиль деятельности как фактор освоения инновационных технологий педагогом-психологом
- a) адекватность конкретной ситуации деятельности;
- b) оптимальность с точки зрения эффективности деятельности;
- c) гибкость поведения в изменяющихся условиях

d) правильными являются все три ответа

27. Установка на инновационную деятельность как фактор освоения инновационных технологий педагогом-психологом

a) положительное отношение к инновациям; знания об объекте и предмете внедрения;

b) положительные оценочные суждения и убеждения; система чувств, положительно связанная с инновационной деятельностью;

c) предрасположенность к реальным, положительным действиям в отношении внедрения

d) правильными являются все три ответа

28. Я – концепция личности как фактор освоения инновационных технологий педагогом-психологом:

a) знания о себе в виде образа «я» в инновационной деятельности;

b) знания о себе в виде образа «я» в инновационной деятельности; самоотношение в виде самооценки своих возможностей в процессе преобразований

c) самоотношение в виде самооценки своих возможностей в процессе преобразований;

d) отношение к остальным субъектам инновационной деятельности

29. Ценностные ориентации и ценностные отношения как фактор освоения инновационных технологий педагогом-психологом:

a) социально-значимая регуляция профессиональной деятельности;

b) социально-значимая регуляция профессиональной деятельности; осознанность необходимости инновационной деятельности в структуре профессиональной;

c) осознанность необходимости инновационной деятельности в структуре профессиональной;

d) преодоление барьеров на пути нововведений

30. Способность к творческой деятельности как фактор освоения инновационных технологий педагогом-психологом:

- a) самостоятельность в принятии решений;
- b) оригинальность принятых решений;
- c) принципиальная новизна принятых решений
- d) правильными являются все три ответа

31. Инновационно-важные качества как фактор освоения инновационных технологий педагогом-психологом:

- a) доминантность; уверенность в себе;
- b) эмоциональная уравновешенность и стрессоустойчивость; общительность;
- c) ответственность и надёжность; честность, верность данным обещаниям и гарантиям
- d) правильными являются все три ответа

32. Профессионализм как фактор освоения инновационных технологий педагогом-психологом:

- a) профессиональные знания,
- b) профессиональные умения,
- c) профессиональные компетенции;
- d) профессиональные навыки

33. Готовность к риску как фактор освоения инновационных технологий педагогом-психологом:

- a) стремление к достижению;
- b) предприимчивость;
- c) способность пойти на риск
- d) правильными являются все три ответа

34. Какое направление зарубежной социальной психологии наиболее полно разрабатывало проблему группового развития:

- a) Интеракционизм
- b) структурно-функциональное направление
- c) психоанализ
- d) бихевиоризм

35. Какие черты малой группы выделяет структурно-функциональный подход:

- a) интегративное образование личностных качеств членов группы;
- b) сплоченность;
- c) те черты, которые свойственны любой социальной системе;
- d) организованность.

36. Какие особенности малой группы изучает ценностно-ориентированный подход:

- a) организованность;
- b) целеустремленность группы;
- c) ценностно-нормативная система группы.
- d) сплоченность;

37. Какими критериями определяется эффективность работы группы:

- a) характером групповых норм,
- b) сплоченностью,
- c) композиционными характеристиками состава;
- d) все три ответа правильные

38. В группе возникает серия эффектов, которые следует учитывать при обсуждении формирования готовности к инновационной деятельности, а именно:

- a) групповые суждения надежнее индивидуальных, однако, решение проблем в этом случае занимает больше времени;
- b) групповое обучение протекает быстрее, чем индивидуальное;

- c) возникающее соперничество может нарушить и подавить функционирование группы.
- d) Все три ответа правильные.
39. Члены группы, положительно ориентированные на других:
- a) расширяют социальное взаимодействие;
- b) увеличивают социальные связи;
- c) повышают мораль в общности;
- d) все три ответа правильные.
40. Члены группы, ориентированные на личное благополучие:
- a) задерживают социальное взаимодействие;
- b) снижают сплоченность;ухудшают моральные отношения;
- c) порождают в группе подозрительность и зависть;
- d) все три ответа правильные.
41. Член группы с отклоняющимся, непрогнозируемым поведением:
- a) сплачивает остальных членов группы;
- b) стимулирует формирование группового ценностного стандарта;
- c) нарушает и подавляет функционирование группы;
- d) все три ответа правильные.
42. Член группы с высоким уровнем тревожности:
- a) сплачивает остальных членов группы;
- b) стимулирует формирование группового ценностного стандарта;
- c) нарушает и подавляет функционирование группы;
- d) все три ответа правильные.
43. Состав разнополых групп более подвержен:
- a) социальному давлению;
- b) внушению;
- c) более озабочен межличностными отношениями;
- d) все три ответа правильные

44. При прочих равных условиях группы, состоящие из людей, обладающих различными способностями:

- a) действуют более разобщенно;
- b) действуют более эффективно;
- c) чаще конфликтуют между собой;
- d) трудно поддаются управлению.

45. Составляющие защитного пояса инновационной культуры группы как фактор освоения инновационных технологий педагогом-психологом:

- a) направленность групповой деятельности на социально-значимые цели внедрения; групповой ценностный стандарт;
- b) совместимость членов группы; сплоченность; позитивные межличностные отношения в группе;
- c) организованность; стимулирование творческой деятельности членов группы;
- d) правильными являются все три ответа

46. Направленность групповой деятельности на социально-значимые цели внедрения как фактор освоения инновационных технологий педагогом-психологом:

- a) сходство интериоризации личных целей инновационной деятельности; индивидуальная социально-ценностная деятельность;
- b) сходство интериоризации социальной значимости инновационной деятельности; совместная социально-ценностная деятельность;
- c) сходство интериоризации инновационной деятельности;
- d) совместная социально-ценностная деятельность.

47. Групповой ценностный стандарт как фактор освоения инновационных технологий педагогом-психологом:

- a) приближение индивидуального решения к групповому ценностному стандарту;

- b) ориентация группового ценностного стандарта на инновационную деятельность;
- c) приближение индивидуального решения к групповому ценностному стандарту; ориентация группового ценностного стандарта на инновационную деятельность;
- d) сохранение индивидуального решения безотносительно группового ценностного стандарта.

48. Совместимости членов группы как фактор освоения инновационных технологий педагогом-психологом:

- a) Бесконфликтность;
- b) согласованность действий;
- c) бесконфликтность; согласованность действий;
- d) взаимопонимание между членами группы.

49. Сплоченности членов группы как фактор освоения инновационных технологий педагогом-психологом:

- a) приверженность к группе ее членов;
- b) Приверженность к группе ее членов; кооперативная взаимозависимость членов группы в процессе совместной деятельности;
- c) кооперативная взаимозависимость членов группы в процессе совместной деятельности;
- d) индивидуальный стиль деятельности.

50. Сформированность позитивных межличностных отношений в группе как фактор освоения инновационных технологий педагогом-психологом:

- a) удовлетворенность результатом и процессом взаимодействия; взаимопонимание; уверенность в благоприятном исходе профессиональных контактов;
- b) удовлетворенность результатом и процессом взаимодействия, взаимопонимание;

- c) уверенность в благоприятном исходе профессиональных контактов;
- d) правильными являются все три ответа.

51. Организованности членов группы как фактор освоения инновационных технологий педагогом-психологом:

- a) способность группы в неординарных условиях самостоятельно планировать этапы осуществления поставленной цели и распределять предстоящую работу среди членов группы;
- b) степень дисциплинированности членов группы в выполнении возложенных функций;
- c) способность группы к эффективному контролю и коррекции действий членов группы и подавлению действий дезорганизаторов; умение группы оптимально синтезировать выполненную ее членами работу, обеспечивать итоговую целесообразность взаимодействия;
- d) правильными являются все три ответа.

52. Стимулирование творческой деятельности членов группы как фактор освоения инновационных технологий педагогом-психологом:

- a) согласованность первичных индивидуальных решений с групповыми;
- b) согласованность группового решения с вторичными индивидуальными;
- c) согласованность первичных индивидуальных решений с групповыми; согласованность группового решения с вторичными индивидуальными;
- d) согласованность труда и отдыха членов группы

53. Составляющие защитного пояса инновационной культуры коллектива:

- a) сотрудничество входящих в коллектив групп; создание благоприятного социально-психологического климата в коллективе;
- b) создание благоприятного социально-психологического климата в коллективе; совершенствование управления;
- c) осуществление индивидуального и дифференцированного подхода; стимулирование групповой творческой деятельности;

- d) правильными являются все три ответа.
54. Сотрудничество входящих в коллектив групп как фактор освоения инновационных технологий педагогом-психологом:
- a) взаимная целевая направленность деятельности;
  - b) интегративный результат деятельности;
  - c) взаимообусловленность эффективности деятельности;
  - d) правильными являются все три ответа.
55. Благоприятный социально-психологический климат в коллективе как фактор освоения инновационных технологий педагогом-психологом:
- a) удовлетворенность трудом в коллективе;
  - b) удовлетворенность трудом в коллективе; уверенность в благоприятном исходе профессиональных контактов;
  - c) уверенность в благоприятном исходе профессиональных контактов;
  - d) межличностные симпатии.
56. Совершенствование управления как фактор освоения инновационных технологий педагогом-психологом:
- a) компетентность руководителей;
  - b) деловые качества руководителей;
  - c) отношение руководителей к профессиональной деятельности;
  - d) правильными являются все три ответа.
57. Осуществление индивидуального и дифференцированного подхода как фактор освоения инновационных технологий педагогом-психологом:
- a) умение ориентироваться в социальных условиях; умение определять личностные особенности и эмоциональные состояния членов коллектива;
  - b) умение выбирать адекватные способы обращения с разными членами коллектива;
  - c) умение реализовать выбранные способы в процессе коллективного взаимодействия;

d) правильными являются все три ответа.

58. Стимулирование групповой творческой деятельности как фактор освоения инновационных технологий педагогом-психологом:

a) групповая нормализация;

b) групповое решение;

c) социально-ценностная деятельность;

d) правильными являются все три ответа.

59. Особенности технологии программно-целевого планирования:

a) конкретные действия, объединенные в единую систему относительно стратегической цели и выявление ресурсов, необходимых для их согласованной реализации;

b) конкретные действия, объединенные в единую систему относительно стратегической или тактической цели, их разделение на подцели более дробного характера и выявлении ресурсов, необходимых для их согласованной реализации;

c) конкретные действия, объединенные в единую систему относительно тактической цели и выявление ресурсов, необходимых для их согласованной реализации;

d) конкретные действия по выявлению, ресурсов необходимых для их согласованной реализации.

60. Содержание понятия «Дерево ресурсов»:

a) анализ эффективности имеющихся ресурсов, выявление ограниченности ресурсов, их дефицитности;

b) оценка возможности оптимального (с субъективной точки зрения на этапе планирования) распределения ресурсов;

c) распределение имеющихся ресурсов (внешних и внутренних) относительно каждого шага плана, при котором либо максимизируется

общий планируемый результат, уточняется цель, конкретизируются и детализируются задачи, либо минимизируются затраты;

d) уточнение цели, конкретизация и детализация задач, либо минимизация затрат.

61. Содержание понятия «Дерево решений»:

a) *дерево решений* предполагает определение действительно оптимального шагового управления на всех шагах деятельности по достижению цели;

b) *дерева решений* предполагает учет потребности в достижении искомого результата;

c) *дерево решений* предполагает оптимальное распределение для достижения цели;

d) правильными являются все три ответа.

62. Этапы принятия решений:

a) этапов три: первый этап – выполняется от начала к концу, второй от конца к началу, третий – интегративный;

b) этапов два: первый этап – определение решений ведется «с конца» для каждого из различных предположений о том, чем закончился предпоследний шаг, находится условное оптимальное управление на последнем шаге; второй этап – выполняется от начала к концу, в результате чего находятся уже не условные, а действительно оптимальные шаговые управления на всех шагах операции;

c) этапов два: первый этап – определение решений ведется «с конца» для совокупного результата всех предпоследних шагов; второй этап – от начала к концу;

d) этапов четыре: два этапа от начала до текущего контроля и от текущего контроля до последнего результата, затем два этапа в обратном порядке.

63. Содержание понятия «проектирование»:

- a) создание проекта – разработка плана деятельности;
- b) создание проекта – разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования;
- c) создание проекта – разработка долгосрочного плана деятельности;
- d) создание проекта – разработка оперативного плана деятельности

64. Этапы проектирования:

- a) два этапа проектирования: моделирование, собственно проектирование;
- b) три этапа проектирования: моделирование, собственно проектирование, конструирование;
- c) два этапа проектирования: моделирование, конструирование;
- d) два этапа проектирования: собственно проектирование, конструирование

65. Преимущества проектной деятельности педагога-психолога:

- a) педагог-психолог выступает инициатором и разработчиком всех элементов профессиональной деятельности, то есть активизируется его субъектная позиция; определяются рациональные способы достижения целей, исходя из реальных условий деятельности педагога-психолога;
- b) учитываются запросы потребителей услуг педагога-психолога; ответственность за результативность деятельности возлагается на педагога-психолога;
- c) постоянно совершенствуются способы, формы, методы и средства профессиональной деятельности; развиваются профессионально важные качества педагога-психолога;
- d) правильными являются все три ответа.

66. Критерии эффективности проектной деятельности педагога-психолога:

- a) целевая ориентация проекта, теоретическая обоснованность, конструктивность, оригинальность изложения проблемы;
- b) логическая строгость, целостность проекта, отражение специфики специальности;

- c) методологичность; креативность; перспективы внедрения в практику;
  - d) правильными являются все три ответа.
67. Этапы процесса самосовершенствования:
- a) рефлексивная оценка состояния признака у себя, осмысление потребности и необходимости в изменении качества признака;
  - b) оценка собственных возможностей в изменении через осознание и актуализацию личностных и индивидуальных ресурсов;
  - c) определение стратегии и тактики самоизменения в сторону улучшения качества признака и его целенаправленное развитие посредством умений;
  - d) все три ответа в их последовательности составляют этапы процесса самосовершенствования.
68. Самосовершенствование профессионализма, ведущее к непрерывному поиску и внедрению новшеств, складывается из следующего:
- a) самообучение (обнаружение недостаточности знаний и устранение пробелов в знаниях); поиск, разработка и внедрение новых приемов и технологий;
  - b) индивидуализация труда (развитие индивидуального стиля профессиональной деятельности); обогащение своего опыта (чтение профессиональной периодической литературы);
  - c) эмоционально-волевая регуляция (тренировка эмоциональной устойчивости, работоспособности); изменение ценностных ориентаций (осознание и преодоление стереотипов профессиональной деятельности);
  - d) все три ответа правильные.
69. Стратегические линии развития инновационной культуры:
- a) расширение знаний о методологических подходах к исследовательской деятельности; овладение технологиями научного исследования; моделирование собственной научной деятельности;

b) систематическое и аналитическое наблюдение собственной деятельности;

c) поиск связи теоретических положений с опытом практики; обобщение передового профессионального опыта;

d) все три ответа правильные

70. Экономическая грамотность и подготовленность в области применения инновационных технологий проявляется в:

a) освоении основ научной организации труда; знакомстве с нормативными документами оплаты труда; ведении собственного бюджета; разработке вариантов доходной и расходной частей бюджета; расчетах экономии средств труда;

b) развитии стремления преодолеть стереотипы труда; смене обывательской, потребительской позиции на активную, ответственную; проявлении разумного риска в решении задач;

c) осознании собственной ответственности за свою профессиональную подготовку; проявлении экономного, бережного использования ресурсов труда, включая и здоровьесберегающие ресурсы;

d) все три ответа правильные

71. Правовая безопасность инновационной деятельности требует:

a) пополнять запас знаний современного законодательства; изучать и принимать свои субъективные права;

b) изучать и принимать свои обязанности; развивать умения реализовать и защищать свои права и обязанности;

c) проявлять интерес к юридическому опыту; пополнять опыт работы с нормативно-правовой документацией.

d) все три ответа верные.

72. Общие направления самосовершенствования инновационной культуры и инновационной профессиональной деятельности:

- a) самообразование; развитие умения учиться; самоактуализация в профессиональной деятельности; изменение мотивации и готовность к решению инновационных задач, развитие компетентности и аффилиации;
- b) самореализация в профессии; развитие способности к сотрудничеству, кооперации, принятию новых технологий;
- c) самопознание, изучение своих способностей и апробирование своих возможностей, развитие содержательной и исполнительской самостоятельности;
- d) все три ответа верные.

73. Отберите методики для проведения исследования по теме:  
Исследование зависимого поведения старших подростков:

- a) Тест RAFFT (название опросника составлено из первые букв английских ключевых слов Relax, Alone, Friends, Family, Trouble);
- b) Тест «Склонность к зависимому поведению» (В.И. Менделевич);
- c) Тест «Экспресс-диагностика химической зависимости у подростков» (А.Е. Личко, И.Ю. Лавкай);
- d) Выберу все три варианта.

74. По каким основаниям могут быть классифицированы ситуации наблюдения:

- a) естественные и искусственные;
- b) управляемые и неуправляемые наблюдателем;
- c) спонтанные и организованные;
- d) по всем этим видам.

75. Возможно ли провести классификацию ситуаций наблюдения по следующим видам:

- a) стандартные и необычные;
- b) нормальные и экстремальные;

с) игровые – учебные – производственные (трудовые) – военные – противоправные;

d) возможно по всем названным вилам.

76. Возможно ли классифицировать ситуации наблюдения по виду контактов на:

a) непосредственные – опосредованные;

b) вербальные – неречевые;

с) кратковременные – длительные;

d) Возможно по всем этим видам контактов.

77. Возможно ли классифицировать ситуации наблюдения по виду психической деятельности, исполняемой наблюдаемым объектом, на:

a) Перцептивные;

b) Мнемические;

с) Интеллектуальные;

d) Возможно по всем видам.

78. Возможно ли классифицировать ситуации наблюдения по виду психической деятельности на:

a) Творческие;

b) Аффективные;

с) Волевые;

d) Возможно по всем видам.

79. Деятельность по принятию и реализации рискованных решений в условиях высокой неопределённости называется:

a) Профессиональной;

b) Экстремальной;

с) Инновационной;

d) Творческой.

80. Деятельность, ориентированная на быстрое достижение целей, конкурентный выигрыш можно назвать:

- a) Состязательной;
- b) Конкурсной;
- c) Инновационной;
- d) Развивающей;

81. Деятельность, направленная на значительное повышение рентабельности или иную форму выгоды, называют:

- a) Профессиональной;
- b) Конкурсной;
- c) Творческой;
- d) Инновационной

82. Совместную социально-ценностную инновационную деятельность можно назвать:

- a) показателем благоприятного психологического климата;
- b) важнейшим внешним психологическим фактором формирования готовности к нововведениям
- c) способом материального стимулирования;
- d) причиной соперничества в конкурентной борьбе.

**83.** Новые устойчивые последовательности действий, выполнение которых гарантирует получение запланированного результата, называют:

- a)** новыми системами информационно-технического обеспечения профессиональной деятельности;
- b)** инновационными технологиями профессиональной деятельности педагога-психолога;
- c)** новыми системами научно-методического обеспечения профессиональной деятельности;

**d)** новыми системами учебно-материального обеспечения профессиональной деятельности.

**84.** Создание оптимальных условий для развития и реализации индивидуальных способностей предусматривает какое из направлений технологизации:

- a)** деятельностное направление;
- b)** индивидуальное направление;
- c)** информационное направление;
- d)** коммуникативное направление.

**85.** Создание оптимальных условий для учета темпераментальных особенностей какое из направлений технологизации деятельности педагога-психолога:

- a)** деятельностное направление;
- b)** индивидуальное направление;
- c)** информационное направление;
- d)** коммуникативное направление.

**86.** Создание оптимальных условий для развития и реализации эмоциональной устойчивости предусматривает какое из направлений технологизации деятельности педагога-психолога:

- a)** кибернетическое направление;
- b)** индивидуальное направление;
- c)** информационное направление;
- d)** коммуникативное направление.

**87.** Создание оптимальных условий для развития и реализации конструктивных способов защит предусматривает какое из направлений технологизации деятельности педагога-психолога:

- a)** кибернетическое направление;
- b)** индивидуальное направление;

c) информационное направление;

d) коммуникативное направление.

**88.** Создание оптимальных условий для развития и реализации эмоциональной устойчивости предусматривает какое из направлений технологизации деятельности педагога-психолога:

a) деятельностное направление;

b) индивидуальное направление;

c) информационное направление;

d) коммуникативное направление.

**89.** Создание условий для развития и реализации конструктивных способов защиты предусматривает какое из направлений технологизации деятельности педагога-психолога:

a) деятельностное направление;

b) информационное направление;

c) индивидуальное направление;

d) коммуникативное направление.

90. Каким этапом принятия решения можно назвать деятельность, в процессе которой определение решений ведется «с конца» для каждого из различных предположений о том, чем закончился предпоследний шаг, находится условное оптимальное управление на последнем шаге:

a) Первым;

b) Вторым;

c) Третьим;

d) Четвертым.

91. Каким этапом принятия решения можно назвать деятельность, в процессе которой определение решений выполняется от начала к концу, в результате чего находятся уже не условные, а действительно оптимальные шаговые управления на всех шагах операции:

- a) Первым;
- b) Вторым;
- c) Третьим;
- d) Четвертым.

92. Создание проекта – разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования – это:

- a) план деятельности
- b) содержание проектирования;
- c) долгосрочный план деятельности;
- d) оперативный план деятельности.

93. Моделирование – это этап проектирования?

- a) это этап процесса моделирования;
- b) да, это этап проектирования;
- c) это этап процесса целеполагания;
- d) это этап процесса творчества.

94. Конструирование – это этап проектирования?

- a) это этап процесса моделирования;
- b) да, это этап проектирования;
- c) это этап процесса целеполагания;
- d) это этап процесса творчества.

95. Какое значение для педагога-психолога имеет то, что он сам выступает инициатором и разработчиком всех элементов профессиональной деятельности:

- a) активизируется его субъектная позиция;
- b) определяются рациональные способы достижения целей, исходя из реальных условий деятельности педагога-психолога;
- c) успешнее достигается заранее запрограммированный результат;
- d) все три ответа правильные.

96. Какую роль для педагога-психолога имеет то, что он сам выступает инициатором и разработчиком всех элементов профессиональной деятельности:

- e) учитываются запросы потребителей услуг педагога-психолога;
- f) ответственность за результативность деятельности возлагается на педагога-психолога;
- g) формируются профессионально-важные качества педагога-психолога;
- h) все три ответа правильные.

97. Чем характеризуется профессиональное становление педагога-психолога, когда он сам выступает инициатором и разработчиком всех элементов профессиональной деятельности:

- a) постоянно совершенствуются способы, формы, методы и средства профессиональной деятельности;
- b) развиваются профессионально важные качества педагога-психолога;
- c) активизируется субъектная позиция педагога-психолога;
- d) все три ответа правильные.

98. Назовите критерии эффективности проектной деятельности педагога-психолога:

- e) целевая ориентация проекта;
- f) теоретическая обоснованность;
- g) конструктивность;
- h) все три ответа правильные.

99. Назовите показатели проектной деятельности педагога-психолога:

- a) оригинальность изложения проблемы
- b) логическая строгость
- c) целостность проекта
- d) все три ответа правильные

100. Имеют ли критериальное значение для проектной деятельности следующие её характеристики:

- a) отражение специфики специальности;
- b) методологичность;
- c) креативность, перспективы внедрения в практику;
- d) правильными являются все три ответа.

101. Носят ли критериальное значение для проектной деятельности следующие её характеристики:

- a) отражение специфики специальности;
- b) методологичность;
- c) перспективы внедрения в практику;
- d) правильными являются все три ответа.

102. Рефлексивная оценка педагогом-психологом состояния инновационного признака у себя – это:

- a) этап получения профессионального образования;
- b) этап процесса самосовершенствования;
- c) этап выбора профессионального выбора;
- d) этап подготовки к итоговой аттестации.

103. Осмысление педагогом-психологом потребности и необходимости в изменении качества инновационного признака:

- a) этап получения профессионального образования;
- b) этап выбора профессионального выбора;
- c) этап процесса самосовершенствования;
- d) этап подготовки к итоговой аттестации.

104. Оценка педагогом-психологом собственных инновационных возможностей в самоизменении через осознание и актуализацию личностных и индивидуальных ресурсов:

- a) этап получения профессионального образования;

- b) этап процесса самосовершенствования;
- c) этап выбора профессионального выбора;
- d) этап подготовки к итоговой аттестации.

105. Определение стратегии и тактики самоизменения в сторону улучшения качества признака и его целенаправленное развитие посредством инновационных умений:

- a) этап получения профессионального образования;
- b) этап выбора профессионального выбора;
- c) этап процесса самосовершенствования;
- d) этап подготовки к итоговой аттестации.

106. Самосовершенствование профессионализма как фактор инновационного развития складывается из следующего:

- a) самообучение (обнаружение недостаточности знаний и устранение пробелов в знаниях);
- b) поиск;
- c) разработка и внедрение новых приемов и технологий;
- d) все три ответа правильные.

107. Самосовершенствование профессиональных качеств как фактор инновационного развития складывается из следующего:

- a) индивидуализация труда (развитие индивидуального стиля профессиональной деятельности);
- b) обогащение своего опыта (чтение профессиональной периодической литературы);
- c) изучение опыта инновационной деятельности коллег;
- d) все три ответа правильные.

108. Самосовершенствование профессиональных качеств как фактора инновационного развития составляют:

- a) эмоционально-волевая регуляция (тренировка эмоциональной устойчивости);
- b) работоспособность;
- c) изменение ценностных ориентаций (осознание и преодоление стереотипов профессиональной деятельности);
- d) все три ответа правильные.

109. Стратегию развития инновационной культуры определяют:

- a) расширение знаний о методологических подходах к исследовательской деятельности;
- b) овладение технологиями научного исследования;
- c) моделирование собственной научной деятельности;
- d) все три ответа правильные.

110. Стратегия развития инновационной культуры включает:

- a) систематическое и аналитическое наблюдение собственной деятельности;
- b) поиск связи теоретических положений с опытом практики;
- c) обобщение передового профессионального опыта;
- d) все три ответа правильные.

111. Замещающий типы инноваций по отношению к предшественнику включает:

- a) исключение выполнения какой-то операции без замены новой;
- b) полное вытеснение устаревшего средства;
- c) замена бланков тестирования компьютерным тестированием;
- d) воспроизведение на современном уровне «ретро» - методов.

112. Отменяющий тип инноваций включает:

- a) исключение выполнения какой-то операции без замены новой;
- b) полное вытеснение устаревшего средства;
- c) замена бланков тестирования компьютерным тестированием;

d) воспроизведение на современном уровне «ретро» - методов.

113. Возвратный тип инноваций включает:

a) полное вытеснение устаревшего средства;

b) после некоторого использования новшества обнаруживается его несостоятельность или несоответствие новым условиям, происходит возврат к его предшественнику;

c) исключение выполнения какой-то операции без замены новой;

d) воспроизведение на современном уровне «ретро» - методов.

114. Открывающий тип инноваций включает:

a) нововведения, не имеющие аналогов у предшественников;

b) ретровведения – воспроизведение на современном уровне «ретро» - методов;

c) ретровведения – воспроизведение на современном уровне «ретро» - методов форм, -средств и т.д.;

d) все три ответа правильные.

**115.** Какие инновационные технологии используются в процессе целеполагания профессиональной деятельности педагога-психолога:

a) доказательство актуальности профессиональной деятельности педагога-психолога;

b) построение «дерева целей» профессиональной деятельности педагога-психолога;

c) формирование мотивации профессиональной деятельности педагога-психолога;

d) развитие потребности в достижении профессиональной деятельности педагога-психолога.

116. Задачи психологической службы по внедрению инноваций в образовательный процесс (исключите неправильный ответ):

- a) психологическая экспертиза программного обеспечения учебных занятий;
- b) психологическая экспертиза методического обеспечения учебных занятий;
- c) согласование тематики учебных занятий с позиций педагогической психологии;
- d) согласование содержания учебных занятий с позиций педагогической психологии.

117. Задачи психологической службы по сопровождению инновационного процесса в образовательном учреждении (исключите неправильный ответ):

- a) мониторинг динамики развития профессионально-личностных качеств и психологической компетентности педагогов;
- b) мониторинг динамики развития личностных качеств и психологической компетентности педагогов родителей;
- c) культурно-массовая работа;
- d) коррекционная работа.

118. Задачи психологической службы по повышению эффективности инновационного процесса в образовательном учреждении (исключите неправильный ответ):

- a) выявление учащихся, проявивших интерес и склонность к психолого-педагогической деятельности;
- b) культурно-массовая работа со школьниками;
- c) профессиональная ориентация школьников (профконсультирование, профотбор);
- d) внедрение психолого-педагогических технологий в практику работы педагогов.

119. Какие особенности отличают инновационные технологии программно-целевого планирования:

- a) конкретные действия по достижению стратегической цели и выявление ресурсов, необходимых для их согласованной реализации;
- b) Целостная система действий по достижению стратегических или тактических целей, их разделение на подцели более дробного характера и выявлении ресурсов, необходимых для их согласованной реализации;
- c) конкретные действия по достижению тактической цели и выявление ресурсов, необходимых для их согласованной реализации;
- d) конкретные действия по выявлению, ресурсов необходимых для их согласованной реализации.

120. Что из перечисленного входит в содержание понятия «Дерево ресурсов»:

- a) анализ эффективности наличных ресурсов, выявление ограниченности ресурсов, их дефицитности;
- b) распределение имеющихся ресурсов (внешних и внутренних) относительно каждого шага плана, при котором либо максимизируется общий планируемый результат, уточняется цель, конкретизируются и детализируются задачи, либо минимизируются затраты;
- c) анализ возможности оптимального (с субъективной точки зрения на этапе планирования) распределения ресурсов;
- d) коррекция цели, конкретизация и детализация задач, либо минимизация затрат.

121. Что из перечисленного не входит в содержание «Дерево решений»:

- a) дерево решений предполагает выявление действительно оптимального шагового управления на всех этапах деятельности по достижению цели;
- b) дерева решений предполагает учет потребности в достижении искомого результата;
- c) дерево решений предусматривает варианты распределения для достижения цели;

d) дерево решений предусматривает оптимальное распределение для достижения цели.

122. Экономическую составляющую готовности в области применения инновационных технологий характеризует (исключите неправильный ответ):

- a) освоение основ научной организации труда;
- b) знакомство с нормативными документами оплаты труда;
- c) творческие способности;
- d) ведение бюджета.

123. Экономическую подготовленность в области применения инновационных технологий характеризует (исключите неправильный ответ):

- a) разработка вариантов доходной и расходной частей бюджета;
- b) расчет экономии средств труда;
- c) творческие способности;
- d) стремление преодолеть стереотипы труда.

124. Экономическую составляющую готовности к реализации инновационных технологий составляет (исключите неправильный ответ):

- a) смена обывательской, потребительской позиции на активную, ответственную;
- b) проявление толерантности;
- c) проявление разумного риска в решении задач;
- d) осознании собственной ответственности за свою профессиональную подготовку.

125. К экономической составляющей готовности к применению инновационных технологий относится (исключите неправильный ответ):

- a) проявление экономного и бережного использования ресурсов труда;
- b) высокий уровень эмпатии;
- c) проявление экономного и бережного использования здоровьесберегающих ресурсов;

d) готовность к риску.

126. Правовую безопасность инновационной деятельности составляет (исключите неправильный ответ):

- a) знание современного законодательства;
- b) знание своих индивидуальных особенностей;
- c) знание своих субъективных прав;
- d) знание своих субъективных обязанностей.

127. Правовую безопасность инновационной деятельности обеспечивают (исключите неправильный ответ):

- a) Умение следовать современному законодательству;
- b) Умение налаживать межличностные отношения в коллективе;
- c) Умение выполнять свои обязанности;
- d) Умение реализовать и защищать свои права и обязанности.

128. Правовая безопасность инновационной деятельности предусматривает (исключите неправильный ответ):

- a) проявление интереса к юридическому опыту;
- b) пополнение опыта работы с нормативно-правовой документацией;
- c) совершенствование поведения в межличностном конфликте;
- d) совершенствование знаний современного законодательства.

129. К общим направлениям самосовершенствования инновационной профессиональной деятельности относится (исключить неправильный ответ):

- a) самообразование;
- b) развитие умения учиться;
- c) эмпатия;
- d) самоактуализация в профессиональной деятельности;

130. Общими направлениями самосовершенствования инновационной профессиональной деятельности можно считать (исключить неправильный ответ):

- a) изменение мотивации к решению инновационных задач;
- b) развитие компетентности;
- c) развитие памяти;
- d) развитие аффилиации;

131. Общие направления самосовершенствования инновационной профессиональной деятельности характеризуются (исключить неправильный ответ):

- a) самореализацией в профессии;
- b) развитием способности к сотрудничеству;
- c) конкуренция;
- d) кооперация;

132. К общим направлениям самосовершенствования инновационной профессиональной деятельности относится (исключить неправильный ответ):

- a) освоение новых технологий;
- b) культурное развитие личности;
- c) самопознание;
- d) изучение своих способностей.

133. Общие направления самосовершенствования инновационной профессиональной деятельности включают (исключить неправильный ответ):

- a) апробирование своих возможностей;
- b) развитие содержательной самостоятельности;
- c) эстетические качества;
- d) развитие исполнительской самостоятельности.

134. Инновационные механизмы развития образования включают (исключите неправильный ответ):

- a) создание творческой атмосферы в различных образовательных учреждениях;
- b) мотивацию интереса в педагогическом сообществе к новшествам;

- c) сопротивление нововведениям;
- d) создание социокультурных условий для принятия разнообразных нововведений.

135. Инновационными механизмами развития образования принято считать (исключите неправильный ответ):

- a) создание социокультурных условий для принятия разнообразных нововведений;
- b) создание материальных (экономических) условий для принятия разнообразных нововведений;
- c) эмоционально выгорание субъектов инновационной деятельности;
- d) создание творческой атмосферы в различных образовательных учреждениях.

136. К инновационным механизмам развития образования можно отнести:

- a) инициирование поисковых образовательных систем;
- b) инициирование механизмов всесторонней поддержки инновационных объектов;
- c) интеграцию наиболее перспективных нововведений;
- d) все три ответа правильные.

137. Инновационными механизмами развития образования называют:

- a) интеграцию наиболее перспективных нововведений;
- b) интеграцию наиболее продуктивных проектов в реально действующие образовательные системы;
- c) перевод накопленных инноваций в режим постоянно действующих образовательных проектов;
- d) все три ответа правильные.

138. Назовите элементы системы изучения программно-целевого комплекса внедрения инновационных технологий:

- a) выбор темы для инициативного внедрения;

- b) экстраполяция универсальной модели внедрения инновационных технологий на оригинальные условия;
- c) составление заявок на внедрение инновационных технологий;
- d) все три ответа правильные.

139. Выберите элементы системы изучения программно-целевого комплекса внедрения инновационных технологий:

- a) создание банка заявок на внедрение инновационных технологий;
- b) составление карты внедрения инновационных технологий;
- c) заключение договоров о творческом сотрудничестве;
- d) все три ответа правильные.

140. Отберите элементы системы изучения программно-целевого комплекса внедрения инновационных технологий:

- a) изучение эффективности внедрения инновационных технологий;
- b) формирование программы изучения внедрения инновационных технологий;
- c) формирование лаборатории по изучению внедрения инновационных технологий;
- d) Все три ответа правильные.

141. Входит ли названное в элементы системы изучения программно-целевого комплекса внедрения инновационных технологий:

- a) Проведение конференций выпускников;
- b) Создание банка информации о ходе внедрения инновационных технологий;
- c) Выездные семинары ученых;
- a) Все три ответа правильные.

142. Какие элементы системы изучения программно-целевого комплекса внедрения инновационных технологий вы используете:

- a) Индивидуальная работа;

- b) Научно-исследовательская работа;
  - c) Обобщение передового опыта внедрения инновационных технологий;
  - d) Все три ответа правильные.
143. Назовите порядковый номер реализации этапа целеполагания внедрения:
- a) Первый этап;
  - b) Второй этап;
  - c) Третий этап;
  - d) Четвертый этап.
144. Назовите порядковый номер реализации этапа формирования положительной установки и мотивов внедрения:
- a) Первый этап;
  - b) Второй этап;
  - c) Третий этап;
  - d) Четвертый этап.
145. Назовите порядковый номер реализации этапа изучения теоретических основ предмета внедрения:
- a) Первый этап;
  - b) Второй этап;
  - c) Третий этап;
  - d) Четвертый этап.
146. Назовите порядковый номер реализации этапа опережающего внедрения:
- a) Первый этап;
  - b) Второй этап;
  - c) Третий этап;
  - d) Четвертый этап.

147. Назовите порядковый номер реализации этапа фронтального внедрения:

- a) Четвертый этап;
- b) Пятый этап;
- c) Шестой этап;
- d) Седьмой этап.

148. Назовите порядковый номер реализации этапа совершенствования:

- a) Четвертый этап;
- b) Пятый этап;
- c) Шестой этап;
- d) Седьмой этап.

149. Назовите порядковый номер реализации этапа наставничества:

- a) Четвертый этап;
- b) Пятый этап;
- c) Шестой этап;
- d) Седьмой этап.

150. На каком этапе внедрения инновационных технологий ставится цель: осуществить прогнозирование внедрения:

- a) этап целеполагания внедрения;
- b) этап формирования положительной установки и мотивов внедрения;
- c) этап изучения теоретических основ предмета внедрения;
- d) этап опережающего внедрения.

151. На каком этапе внедрения инновационных технологий ставится цель: сформировать положительную установку и мотивы внедрения:

- a) этап целеполагания внедрения;
- b) этап формирования положительной установки и мотивов внедрения;
- c) этап изучения теоретических основ предмета внедрения;
- d) этап опережающего внедрения.

152. На каком этапе внедрения инновационных технологий ставится цель: изучить теоретические основы предмета внедрения:

- a) этап целеполагания внедрения;
- b) этап формирования положительной установки и мотивов внедрения;
- c) этап изучения теоретических основ предмета внедрения;
- d) этап опережающего внедрения.

153. На каком этапе внедрения инновационных технологий ставится цель: осуществить пробное внедрение:

- a. этап целеполагания внедрения;
- a) этап формирования положительной установки и мотивов внедрения;
- b) этап изучения теоретических основ предмета внедрения;
- c) этап опережающего внедрения.

154. На каком этапе внедрения инновационных технологий ставится цель: обеспечить совершенствование инновационной технологии:

- a) этап изучения теоретических основ предмета внедрения;
- b) этап опережающего внедрения;
- c) этап фронтального внедрения;
- d) этап совершенствования.

155. На каком этапе внедрения инновационных технологий ставится цель: обеспечить распространение передового опыта нововведения:

- a) этап опережающего внедрения;
- b) этап фронтального внедрения;
- c) этап совершенствования;
- d) этап наставничества.

156. Какие задачи решаются на этапе целеполагания внедрения инновационных технологий:

- a) изучить нормативные документы по предмету внедрения;
- b) поставить цели внедрения и спроектировать его этапы;

- c) разработать программно-целевой комплекс внедрения;
- d) все три ответа правильные.

157. Какие задачи решаются на этапе *формирования положительной установки и мотивов* внедрения инновационных технологий:

- a) выработать положительную установку на внедрение у администрации;
- b) сформировать положительную реакцию на внедрение у всего коллектива;
- c) сформировать веру в свои силы по нововведению;
- d) все три ответа правильные.

158. Какие задачи решаются на этапе *изучения теоретических основ предмета внедрения* инновационных технологий:

- a) обсудить в коллективе нормативные документы по предмету внедрения;
- b) изучить сущность предмета инновации;
- c) изучить технологию внедрения;
- d) все три ответа правильные.

159. Какие задачи решаются на этапе *опережающего внедрения* инновационных технологий:

- a) закрепить и углубить компетенции, полученные на предыдущем этапе;
- b) создать инициативную группу и обеспечить инициативной группе условия для освоения технологии нововведения;
- c) апробировать технологию внедрения;
- d) все три ответа правильные.

160. Какие задачи решаются на этапе *фронтального внедрения* инновационных технологий:

- a) совершенствовать компетенции, сформированные на предыдущих этапах;

- b) мобилизовать весь коллектив и обеспечить условия для фронтального внедрения инновационной технологии;
- c) освоить всем коллективом инновационную технологию;
- d) все три ответа правильные.

161. Какие задачи решаются на этапе совершенствования процессов внедрения инновационных технологий:

- a) совершенствовать компетенции, сформированные на предыдущих этапах;
- b) обеспечить условия для совершенствования нововведения;
- c) обеспечить условия для совершенствования и самосовершенствования личности субъекта внедрения;
- d) все три ответа правильные.

162. Какие задачи решаются на этапе *наставничества субъектам* внедрения инновационных технологий:

- a) изучить, обобщить и осуществить пропаганду опыта инновационной работы;
- b) осуществить наставничество над субъектами, приступающими к подобному внедрению;
- c) сблечь и углубить традиции работы по теме;
- d) все три ответа правильные.

163. По каким признакам группировки педагог-психолог может формировать информацию о внедрении инновационных технологий:

- a) упорядочение информации в ряду распределения по признаку выбора предмета внедрения;
- b) упорядочение информации в ранжированном ряду по признаку моделирования внедрения;
- c) упорядочение информации в ранжированном ряду по принадлежности форм инновационной работы избранному для внедрения направлению;

d) все три ответа правильные.

164. Упорядочение информации в ряду распределения по признаку выбора предмета внедрения предполагает, что (исключите неправильный ответ):

a) в заявке может быть указано от одной до нескольких тем, по которым планируется внедрение инновационных технологий;

b) в заявке может быть указана только одна тема, по которой планируется внедрение инновационных технологий;

c) как правило, одна из тем связана с проблемой выпускной квалификационной работы, это объясняется целенаправленным на внедрение ее выполнением;

d) как правило, одна из тем связана с проблемой курсовой работы, это объясняется целенаправленным на внедрение ее выполнением.

165. В процессе исследования готовности к инновационной деятельности, какую из названных шкал 16 факторного личностного опросника Р.Б. Кеттелла вы проведете в первую очередь?

a) Q3 – самодисциплина;

b) G – моральная нормативность;

c) Q1 – консерватизм-радикализм»);

d) Q4 – эго-напряженность.

166. В процессе исследования готовности к инновационной деятельности, какую из названных шкал Теста FPI (Фрайбургского многофакторного личностного опросника) вы проведете в первую очередь?

a) VII Реактивная агрессивность;

b) X Экстраверсия–интроверсия;

c) I Уравновешенность;

d) XI Эмоциональная лабильность.

167. В процессе исследования готовности к инновационной деятельности, какую из названных шкал Теста ММРІ (Миннесотский многоаспектный личностный опросник) вы проведете в первую очередь?

- a) эмоциональная лабильность;
- b) оптимистичность;
- c) импульсивность;
- d) индивидуалистичность.

168. В процессе исследования готовности к инновационной деятельности, какую из названных шкал Теста Большая пятерка (Пятифакторный личностный опросник (Р. МакКрае, П. Коста)). вы проведете в первую очередь?

- a) экстраверсия – интроверсия;
- b) привязанность – обособленность;
- c) самоконтроль – импульсивность;
- d) эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость.

169. В процессе исследования готовности к инновационной деятельности, какую из названных шкал Теста опросника Шмишека Леонгарда вы проведете в первую очередь?

- a) демонстративность, истероидность;
- b) застревание, ригидность;
- c) тревожность, боязливость;
- d) эмотивность, лабильность.

170. В процессе исследования готовности к инновационной деятельности, какую из названных характеристик Теста Лири (опросника для диагностики межличностных отношений, методика ДМО) вы исследуете в первую очередь?

- a) авторитарный;
- b) альтруистический;

- c) подозрительный;
- d) дружелюбный.

171. Какие методы и методики диагностики инновационной диспозиции коллективного субъекта инновационной деятельности вы выберите?

- a) включенное наблюдение;
- b) тест Интерперсональной диагностики Т. Лири (в адаптации Л.Н.Собчик);
- c) опросник К.Томаса в адаптации Н.В.Гришиной;
- d) выберу все три методики.

172. Какие методы и методики диагностики благоприятного социально-психологического климата коллектива как субъекта инновационной деятельности вы выберите?

- a) наблюдение;
- b) методику определения стиля руководства коллективом (Захаров В.П.);
- c) экспресс-методику по изучению социально-психологического климата в коллективе (Михалюк О.С., Шалыто А.Ю.);
- d) тест на оценку общей способности к управленческой деятельности (ОСУД) (Кудряшова Л.Д.).

173. Какие методы и методики диагностики совершенствования управления коллективом как субъектом инновационной деятельности вы выберите?

- a) методику определения стиля руководства коллективом (Захаров В.П.);
- b) тест на оценку общей способности к управленческой деятельности (ОСУД) (Кудряшова Л.Д.);
- c) Профессиограмму руководителя (В.И.Долгова);
- d) выберу все три методики.

174. Какие методы и методики диагностики личности как субъекта инновационной деятельности вы выберите?

- a) Ориентационную анкету «Направленность личности» Б.Басса;

- b) Методику «Ценностные ориентации» М. Рокича;
- c) Методику определения качества-инварианты Л.А. Степновой;
- d) выберу все три методики.

175. Вы внедряете инновационные технологии игротерапии в процессе коррекции внутрисемейного общения дошкольников, какие при этом методы психодиагностики будете использовать?

- a) диагностика родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин); социометрическая проба «День рождения»; проективная методика «Рисунок семьи» (интерпретация Г.Т. Хоментаскас);
- b) диагностика родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин); социометрическая проба «День рождения»; проективная методика «Рисунок семьи» (интерпретация Г.Т. Хоментаскас); тест тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен);
- c) социометрическая проба «День рождения»; проективная методика «Рисунок семьи» (интерпретация Г.Т. Хоментаскас); тест тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен);
- d) проективная методика «Рисунок семьи» (интерпретация Г.Т. Хоментаскас); тест тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен);

176. Вы внедряете инновационные технологии формирования адаптивного поведения подростков, какие при этом методы психодиагностики будете использовать?

- a) Опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева; опросник преодолевающего поведения Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова;
- b) Опросник Н.Н.Мельниковой (форма АСП-1 для подростков) «Адаптивные стратегии поведения»; опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева; опросник преодолевающего поведения Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова;

с) Опросник Н.Н.Мельниковой (форма АСП-1 для подростков) «Адаптивные стратегии поведения»; опросник преодолевающего поведения Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова;

д) Опросник Н.Н.Мельниковой (форма АСП-1 для подростков) «Адаптивные стратегии поведения»; опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева.

177. Вы внедряете инновационные технологии в процессы коррекции копинг-поведения людей старшего поколения, какие при этом методы психодиагностики будете использовать?

а) «Опросник жизнестойкости» (А. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева); «Шкала оптимизма и активности» (Н. Водопьянова, М. Штейн);

б) «Способы преодоления трудных ситуаций» (Э. Хайм); «Способы совладания» (Р. Лазарус и С. Фолкман в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк);

с) «Способы преодоления трудных ситуаций» (Э. Хайм); «Способы совладания» (Р. Лазарус и С. Фолкман в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк); «Опросник жизнестойкости» (А. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева); «Шкала оптимизма и активности» (Н. Водопьянова, М. Штейн);

д) «Способы преодоления трудных ситуаций» (Э. Хайм); «Шкала оптимизма и активности» (Н. Водопьянова, М. Штейн).

178. Вы внедряете инновационные технологии в процессе педагогической коррекции конфликтного поведения студентов в образовательной среде колледжа, какие при этом методы психодиагностики будете использовать?

а) тест «Стратегии поведения в конфликте» К. Томаса, «Уровень конфликтности личности» Е.И. Рогова;

б) тест «Стратегии поведения в конфликте» К. Томаса, «Уровень конфликтности личности» Е.И. Рогова, «Модульный социотест» А.Я. Анцупова;

с) тест «Уровень конфликтности личности» Е.И. Рогова, «Модульный социотест» А.Я. Анцупова;

д) тест «Стратегии поведения в конфликте» К. Томаса, «Модульный социотест» А.Я. Анцупова.

179. Вы внедряете инновационные технологии в процессе развития профессионально-педагогической направленности личности студентов, какие при этом методы психодиагностики будете использовать?

а) «Изучение направленности личности» (Методика В. Смекала и М. Кучера или измененная ориентировочная анкета Б. Басса);

б) «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. Реана);

с) «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. Реана), «Изучение направленности личности» (Методика В. Смекала и М. Кучера или измененная ориентировочная анкета Б. Басса);

д) Наблюдение.

180. Вы внедряете инновационную программу формирования конструктивных стратегий психологической защиты у старшеклассников в период подготовки к итоговой государственной аттестации, какие при этом темы для взаимодействия выберете?

а) наблюдение и занятия «Психологическая защита: цель, виды, функции»; «Применение психологической защиты в стрессовых ситуациях»; «Особенности поведения и проявления психологической защиты»; «Приемы, способы и стратегии поведения в стрессе»;

б) занятия «Психологическая защита: цель, виды, функции»; «Применение психологической защиты в стрессовых ситуациях»; «Особенности поведения и проявления психологической защиты»; «Приемы, способы и стратегии поведения в стрессе»;

с) тестирование («Самооценка эмоциональных состояний» А. Уэссмана и Д. Рикса) и занятия «Психологическая защита: цель, виды, функции»; «Применение психологической защиты в стрессовых ситуациях»; «Особенности поведения и проявления психологической защиты»; «Приемы, способы и стратегии поведения в стрессе»;

д) занятия «Психологическая защита: цель, виды, функции»; «Применение психологической защиты в стрессовых ситуациях»; «Особенности поведения и проявления психологической защиты».

181. Вы внедряете инновационные технологии в процессе подготовки волонтеров, какие при этом методы психодиагностики будете использовать?

а) «Диагностика мотивационной структуры личности» В. Э. Мильмана, «Опросник для определения источников мотивации» Дж. Барбуто, Р. Сколла; «Исследование мотивов» К. Б. Кристиане;

б) «Определение направленности личности» Б. Басса, тест «Определение удовлетворенности личности своим трудом» А. В. Батаршева «Исследование мотивов» К. Б. Кристиане;

с) «Определение направленности личности» Б. Басса, тест «Определение удовлетворенности личности своим трудом» А. В. Батаршева, «Диагностика мотивационной структуры личности» В. Э. Мильмана;

д) «Определение направленности личности» Б. Басса, тест «Определение удовлетворенности личности своим трудом» А. В. Батаршева, «Диагностика мотивационной структуры личности» В. Э. Мильмана, «Опросник для определения источников мотивации» Дж. Барбуто, Р. Сколла; «Исследование мотивов» К. Б. Кристиане.

182. Вы внедряете инновационные технологии в процессе коррекции ситуативной тревожности у пятиклассников, какие при этом методы психодиагностики будете использовать?

а) Шкала тревожности (А.М. Прихожан), Дом-Дерево-Человек (Дж. Бук);

b) Шкала тревожности (А.М. Прихожан), Диагностика уровня школьной тревожности (Р. Филлипс), Дом-Дерево-Человек (Дж. Бук);

c) Диагностика уровня школьной тревожности (Р. Филлипс), Дом-Дерево-Человек (Дж. Бук);

d) Дом-Дерево-Человек (Дж. Бук).

183. Вы внедряете инновационные технологии в процессе коррекции эмоционального выгорания учителей, какие при этом методы психодиагностики будете использовать?

a) Наблюдение; «Определение синдрома эмоционального выгорания» Н.Е. Водопьяновой;

b) Наблюдение; «Исследование эмоционального выгорания» В.В. Бойко; «Определение синдрома эмоционального выгорания» Н.Е. Водопьяновой;

c) Наблюдение; «Исследование эмоционального выгорания» В.В. Бойко;

d) «Исследование эмоционального выгорания» В.В. Бойко.

184. Вы внедряете инновационные технологии в процессе коррекции конфликтного поведения педагогического персонала, какие при этом методы психодиагностики будете использовать?

a) тест «Стратегия поведения в конфликтной ситуации» К. Томаса, методика «Индикатор копинг-стратегий» Дж. Амирхан;

b) методика «Индикатор копинг-стратегий» Дж. Амирхан, Опросник «Способы совладающего поведения» Р.Лазарус;

c) тест «Стратегия поведения в конфликтной ситуации» К. Томаса, методика «Индикатор копинг-стратегий» Дж. Амирхан, Опросник «Способы совладающего поведения» Р.Лазарус;

d) тест «Стратегия поведения в конфликтной ситуации» К. Томаса, Опросник «Способы совладающего поведения» Р.Лазарус.

185. Вы внедряете инновационные технологии в процессе коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития, какие при этом методы психодиагностики будете использовать?

- a) Изучение уровня тревожности по методике А.М. Прихожан наблюдение;
- b) Изучение уровня тревожности по методике А.М. Прихожан;
- c) Изучение уровня тревожности по методике А.М. Прихожан; изучение тревожности по методике Б.Н. Филлипса, наблюдение;
- d) Наблюдение.

186. Вы внедряете инновационные технологии в процессе коррекции самооценки и морально-нравственного развития младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата, какие при этом методы психодиагностики будете использовать?

- a) исследование самооценки - методика «Лесенка» (В.Г. Щур); исследование уровня морально-нравственного развития - анкета «Оцени поступок» (дифференциация конвенциональных и моральных норм, по Э. Туриэлю в модификации Е.А. Кургановой и О.А. Карабановой);
- b) исследование самооценки - методика «Лесенка» (В.Г. Щур); исследование уровня морально-нравственного развития - анкета «Оцени поступок» (дифференциация конвенциональных и моральных норм, по Э. Туриэлю в модификации Е.А. Кургановой и О.А. Карабановой); наблюдение;
- c) исследование самооценки - методика «Лесенка» (В.Г. Щур); наблюдение;
- d) исследование уровня морально-нравственного развития - анкета «Оцени поступок» (дифференциация конвенциональных и моральных норм, по Э. Туриэлю в модификации Е.А. Кургановой и О.А. Карабановой); наблюдение.

187. Вы внедряете инновационные технологии в процессе психолого-педагогического сопровождения личности на уровне образования «Начальная школа», какую деятельность при этом вы будете осуществлять?

- a) Диагностика готовности к обучению в школе; обеспечение адаптации к школе;
- b) Формирование познавательной и учебной мотивации; развитие творческих способностей;
- c) Развитие самостоятельности и самоорганизации;
- d) Все три ответа правильные.

188. Вы внедряете инновационные технологии в процессе психолого-педагогического сопровождения личности на уровне образования «Основная школа», какую деятельность при этом вы будете осуществлять?

- a) Помощь в адаптации к новым условиям обучения в основной школе; помощь в решении проблем личностного развития, социализации, самоопределения и саморазвития;
- b) Помощь в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками;
- c) Превенция девиантного поведения, наркозависимости, профилактика неврозов;
- d) Все три ответа правильные.

189. Вы внедряете инновационные технологии в процессе психолого-педагогического сопровождения личности на уровне образования «Старшая школа», какую деятельность при этом вы будете осуществлять?

- a) Поддержка в профессиональной ориентации и самоопределении; поддержка в решении ценностно-смысловых проблем.
- b) Развитие социальных компетенций; развитие способности к целеполаганию;
- c) Профилактика девиантного поведения;

d) Все названные виды деятельности.

190. В соответствии с психологическими особенностями развития ребенка, структурой образовательной системы и требованиями ФГОС определены направления психолого-педагогического сопровождения личности ребенка, реализуемые на всех уровнях образования, назовите их:

a) Психолого-педагогическая диагностика обучающихся. Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации учащихся. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, входящих в «группу риска».

b) Психологическое просвещение участников образовательного процесса. Выявление и сопровождение детей с особыми образовательными потребностями. Дифференциация и индивидуализация обучения.

c) Сохранение и укрепление психического здоровья. Выявление одарённых детей и их поддержка. Обеспечение осознанного выбора будущей профессии.

d) Все три ответа правильные

191. Вы внедряете инновационные технологии в процессе психолого-педагогического сопровождения, какие при этом психолого-педагогические условия следует создавать?

a) Выявление и учёт индивидуальных особенностей ребёнка;

b) Коррекционно-развивающая направленность всего образовательного процесса;

c) Применение современных образовательных технологий. Создание комфортного социально-психологического климата;

d) Все три ответа правильные.

192. Вы внедряете инновационные технологии в процессе психолого-педагогического сопровождения, какие при этом дифференцированные условия следует создавать?

a) сохранение физического и психического здоровья;

- b) соблюдение санитарно-гигиенических правил и норм;
- c) оптимальные учебные нагрузки;
- d) профилактика физических, интеллектуальных и психологических перегрузок обучающихся.

193. Вы внедряете инновационные технологии в процессе психолого-педагогического сопровождения, какие при этом здоровьесберегающие условия следует создавать (исключите неправильный ответ)?

- a) сохранение физического и психического здоровья;
- b) соблюдение санитарно-гигиенических правил и норм;
- c) профилактика физических, интеллектуальных и психологических перегрузок обучающихся;
- d) оптимальные учебные нагрузки.

194. Вы внедряете инновационные технологии в процессе психолого-педагогического сопровождения детей, какие при этом специализированные условия следует создавать?

- a) учет особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья;
- b) дифференциация и индивидуализация обучения;
- c) комплексное коррекционно-развивающее воздействие, осуществляемое на индивидуальных и групповых занятиях;
- d) все три ответа правильные.

195. Вы внедряете инновационные технологии в процессе психолого-педагогического сопровождения детей, какие при этом принципы следует соблюдать:

- a) принцип соблюдения интересов ребенка;
- b) принцип непрерывности, гарантирующий ребенку непрерывное сопровождение как на всех уровнях образования, так и на всех этапах помощи в решении проблемы;

- c) принцип системности сопровождения;
- d) все три ответа правильные.

196. Вы внедряете инновационные технологии в процессе психолого-педагогического сопровождения детей, какие ваши действия регламентирует принцип соблюдения интересов ребенка:

- a) специалисту системы сопровождения необходимо решать каждую проблемную ситуацию с пользой для ребенка;
- b) успешность помощи ребенку зачастую зависит от ряда специалистов или от того, как взаимодействуют специалист и родитель;
- c) этот принцип означает также взаимодействие специалистов, использование научных методов исследования, коррекции и развития, что позволяет получить оптимальные результаты;
- d) все три ответа правильные.

197. Вы внедряете инновационные технологии в процессе психолого-педагогического сопровождения детей, какие ваши действия регламентирует принцип непрерывности:

- a) принцип непрерывности в процессе психолого-педагогического сопровождения ребенка гарантирует ребенку непрерывное сопровождение на всех уровнях образования;
- b) принцип непрерывности в процессе психолого-педагогического сопровождения ребенка гарантирует ребенку непрерывное сопровождение на всех этапах помощи в решении проблемы;
- c) дети группы риска также должны быть обеспечены непрерывным сопровождением;
- d) все три ответа правильные.

198. Вы внедряете инновационные технологии в процессе психолого-педагогического сопровождения детей, какие ваши действия регламентирует принцип системности:

- a) принцип системности психолого-педагогического сопровождения ребенка предполагает разработку и реализацию программ развития образовательных систем;
- b) принцип системности психолого-педагогического сопровождения ребенка предполагает проектирование новых типов образовательных учреждений, создание профилактических и коррекционно-развивающих программ;
- c) принцип системности психолого-педагогического сопровождения ребенка предполагает единство диагностики, коррекции и развития;
- d) все три ответа правильные.

199. Вы внедряете инновационные технологии в деятельность педагога психолога, какие учебно-материальные условия способствуют её успешности:

- a) накопление и систематизация в необходимой научно-методической литературы на электронных носителях;
- b) создание банка инновационных технологий в виде электронных презентаций инновационных проектов;
- c) создание на электронных и бумажных носителях банка информации о ходе внедрения инновационных технологий;
- d) все три ответа правильные.

200. Вы внедряете инновационные технологии в деятельность педагога психолога, какие научно-методические условия и факторы, являются одним из средств и условий решения задач развития субъекта инновационной деятельности:

- a) обогащение содержания дисциплин профессионального цикла знаниями из области профессиональной инноватики с целью формирования готовности студентов к инновациям в профессиональной деятельности;

- b) активизация процесса формирования готовности субъектов к инновациям активными методами обучения;
- c) осуществление мониторинга реализации процесса формирования готовности студентов к инновациям в профессиональной деятельности;
- d) все три ответа правильные.

**ПРИЛОЖЕНИЕ III****Исследования зарубежных авторов по проблеме развития творческого мышления**

1. [The functional connectivity basis of creative achievement linked with openness to experience and divergent thinking](#)  
[Biological Psychology](#) 31 December 2021 Volume 168 (Cover date: February 2022) Article 108260
  1. Xueyang Wang
  2. Kaixiang Zhuang
  3. Jiang Qiu
  
2. [Developmental trends of different creative potentials in relation to adolescents' critical thinking abilities](#)  
[Thinking Skills and Creativity](#) 23 November 2021 Volume 43 (Cover date: March 2022) Article 100979
  1. Wei-Lun Lin
  2. Yi-Ling Shih
  
3. [Exploring the Structure of Students' Scientific Higher Order Thinking in Science Education](#)  
[Thinking Skills and Creativity](#) Available online 5 January 2022 In press, journal pre-proof Article 100999
  1. He Sun
  2. Yueguang Xie

3. Jari Lavonen

4. [Transferability of creative self-belief across domains: The differential effects of a creativity course for university students](#)

[Thinking Skills and Creativity](#) Available online 1 January 2022 In press, journal pre-proof Article 100996

1. Jae Hwa Lee
2. Margaret Portillo

5. [How Adolescents Develop and Implement Their Ideas? On Self-Regulation of Creative Action](#)

[Thinking Skills and Creativity](#) Available online 8 January 2022 In press, journal pre-proof Article 100998

1. Aleksandra Zielińska
2. Izabela Lebeda
3. Maciej Karwowski

6. [When do creative people engage in malevolent behaviors? The moderating role of moral reasoning](#)

[Personality and Individual Differences](#) 12 November 2021 Volume 186, Part B (Cover date: February 2022) Article 111386

1. Jingwen Zhao
2. Xiaobo Xu
3. Weiguo Pang

7. [Illumination and elbow grease: A theory of how mental models of the creative process influence creativity](#)

[Organizational Behavior and Human Decision Processes](#) 9 December 2021 Volume

168 (Cover date: January 2022) Article 104107

1. Brian J. Lucas
2. Ke Michael Mai

8. [Examples in creative exhaustion: The role of example features and individual differences in creativity](#)

[Personality and Individual Differences](#) 5 January 2022 Volume 189 (Cover date:

April 2022) Article 111473

1. Huan Yuan
2. Kelong Lu
3. Ning Hao

9. [Activating creative behaviour of academic knowledge workers in selected public universities in Uganda: The role of hope](#)

[New Ideas in Psychology](#) 3 January 2022 Volume 65 (Cover date: April

2022) Article 100930

1. Rehema Namono
2. Ibrahim Abaasi Musenze
3. Thomas Sifuna Mayende

10. [Examining the assessment of creativity with generalizability theory: An analysis of creative problem solving assessment tasks](#) ☆

[Thinking Skills and Creativity](#) 15 December 2021 Volume 43 (Cover date: March

2022) Article 100994

1. Mare Van Hooijdonk
2. Tim Mainhard
3. Jan Van Tartwijk

11. [Critical thinking of a translator: Expanding the practice of using and editing machine translation](#)  
[Thinking Skills and Creativity](#) 20 December 2021 Volume 43 (Cover date: March 2022) Article 100995
  1. Junzheng Li
  
12. [Effects of nature virtual backgrounds on creativity during videoconferencing](#)  
[Thinking Skills and Creativity](#) 11 November 2021 Volume 43 (Cover date: March 2022) Article 100976
  1. Adam Palanica
  2. Yan Fossat
  
13. [The influence of different music styles on Chinese students' lateral thinking skills](#)  
[Thinking Skills and Creativity](#) 29 November 2021 Volume 43 (Cover date: March 2022) Article 100990
  1. Zhenhua Chang
  2. Min Zhou
  
14. [Contextualization of critical thinking in sub-Saharan Africa: A systematic integrative review](#)  
[Thinking Skills and Creativity](#) 23 November 2021 Volume 43 (Cover date: March 2022) Article 100978
  1. Mauro Giacomazzi
  2. Mónica Fontana
  3. Celia Camilli Trujillo

15. [On critical thinking and content knowledge: A critique of the assumptions of cognitive load theory](#)  
[Thinking Skills and Creativity](#) 17 November 2021 Volume 43 (Cover date: March 2022) Article 100975
1. Peter Ellerton
16. [Studying creativity and critical thinking skills at university and students` future income](#)  
[Thinking Skills and Creativity](#) 23 November 2021 Volume 43 (Cover date: March 2022) Article 100980
1. Weijuan Li
17. [The CT-cube: A framework for the design and the assessment of computational thinking activities](#)  
[Computers in Human Behavior Reports](#) Available online 6 January 2022 In press, journal pre-proof Article 100166
1. Alberto Piatti
  2. Giorgia Adorni
  3. Francesco Mondada
  - o
18. [Students` reasoning when faced with test items of challenging aspects of critical thinking](#)  
[Thinking Skills and Creativity](#) 10 November 2021 Volume 43 (Cover date: March 2022) Article 100969
1. Vegard Havre Paulsen
  2. Stein Dankert Kolstø

19. [Transactional memory systems in virtual teams: Communication antecedents and the impact of TMS components on creative processes and outcomes](#)  
[Technological Forecasting and Social Change](#) 15 October 2021 Volume 174 (Cover date: January 2022) Article 121235
1. Nassim Belbaly Aissa
  2. Călin Gurău
  3. Autcharaporn Somsing
20. [Teaching strategies for value-loaded critical thinking in philosophy classroom dialogues](#)  
[Thinking Skills and Creativity](#) 26 November 2021 Volume 43 (Cover date: March 2022) Article 100991
1. F. Rombout
  2. J. A. Schuitema
  3. M. L. L. Volman
  - o
21. [The investigation of preservice science teachers' analogical reasoning skills from thinking skills](#)  
[Thinking Skills and Creativity](#) 25 November 2021 Volume 43 (Cover date: March 2022) Article 100981
1. Fulya ZORLU
  2. Yusuf ZORLU
22. [Modern social dance teaching approaches: Studying creative and communicative components](#)  
[Thinking Skills and Creativity](#) 16 November 2021 Volume 43 (Cover date: March 2022) Article 100974

1. Zheng Wang

23. [The contribution Openness to Experience and its two aspects to the explanation of idea generation, evaluation and selection: A metacognitive perspective](#)

[Personality and Individual Differences](#) 3 September 2021 Volume 185 (Cover date: February 2022) Article 111240

1. Rogelio Puente-Díaz
2. Judith Cavazos-Arroyo
3. Fernanda Vargas-Barrera

24. [Contemporary dance and the problem of evaluation: A consensual approach in the Chinese case](#)

[Thinking Skills and Creativity](#) 27 November 2021 Volume 43 (Cover date: March 2022) Article 100992

1. Zheng Wang

25. [Lay people's beliefs about creativity: evidence for an insight bias](#)

[Trends in Cognitive Sciences](#) 16 October 2021 Volume 26, Issue 1 (Cover date: January 2022) Pages 6-7

1. Brian J. Lucas
2. Loran F. Nordgren

**СОДЕРЖАНИЕ**

<b>ВВЕДЕНИЕ</b>	3
<b>ГЛАВА 1 РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ</b>	
1.1 Ретроспективный анализ проблемы развития творческого мышления	8
1.2 Модель развития творческого мышления	42
1.3 Средства и педагогические приёмы как основа развития творческого мышления	70
<b>ГЛАВА 2 МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ</b>	
2.1 Общая технологическая характеристика организации опытно-экспериментального исследования	94
2.2 Методика развития творческого мышления	115
2.3 Анализ материалов опытно-экспериментальной работы и их обсуждение	135
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b>	153
<b>ЛИТЕРАТУРА</b>	159
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b>	179



**Научное издание**

## **Проблемы развития творческого мышления**

**Валентина Ивановна Долгова**

**Ксения Николаевна Апушкина**

**Монография**

Подписано в печать 15.11.2021.

Издательство ПЕРО

Формат 84x106/16. Бумага для множительных аппаратов.

Печать на ризографе. Гарнитура «Times New Roman».

Уч.-изд. л. 15.

Тираж 500 экземпляров. Заказ 116.