

ПРОБЛЕМНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОГО ТВОРЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В данной статье рассмотрены содержательные характеристики коммуникативной креативности как ведущего качества в структуре коммуникативной компетентности учителя физической культуры, обоснован подход к развитию коммуникативной креативности учителя физической культуры, предложены методические механизмы его реализации в процессе коммуникативной подготовки учителя физической культуры.

Коммуникативные ситуации в учебно-тренировочном и соревновательном процессах в силу их разнообразных особенностей превращаются для учителя физической культуры в творческую задачу, эффективное решение которой зависит от степени развития у него коммуникативной креативности. Для учителя физической культуры способность к коммуникативному творчеству означает сформированность действенно-преобразующего типа знаний, способов их приобретения, накопления и преобразования.

Наиболее полная разработка педагогического подхода к проблеме коммуникативного творчества принадлежит У.В. Кала и В.В. Раудик, которые одними из первых использовали понятие креативности в общении и первыми изучили возможности развития личностных качеств с целью повышения эффективности групповой деятельности учащихся [1].

В настоящее время существует множество определений креативности. Так, Е.Р. Торранс понимает креативность как способность к обостренному восприятию пробелов в знаниях, недостающих элементов и дисгармонии. Творческий акт, по его мнению, состоит из восприятия проблемы, поиска решения, возникновения и формулировки гипотез, их проверки и модификации, нахождения результата [2]. Согласно S.A. Mednich, креативность – это процесс сложения и преобразования элементов ситуации в новые комбинации. Степень развития способности определяется степенью отдаленности ассоциативных областей. Суть творчества, по его мнению, не в особенности мыслительных операций, а в способности преодолевать стереотипы на конечном этапе мыслительного синтеза и в широте поля ассоциаций [3].

Наиболее близкое нашей точке зрения определение понятия «коммуникативной креативности» дает Т.Ю. Осипова. Она рас-

сматривает коммуникативную креативность как интегративное качество личности, творческую способность пластично и адекватно изменять ставший непродуктивным опыт общения, а также создавать новые цели, оригинальные средства и способы взаимодействия, в том числе через выход за пределы барьеров, стереотипов, установок, принципов и привычек [4].

Вопрос о критериях оценки вышеназванной человеческой способности все еще остается открытым. Дж. П. Гилфорд называет шесть параметров креативности: 1) способность к обнаружению и постановке проблем, 2) способность к генерированию большого количества идей, 3) гибкость, 4) оригинальность, 5) способность усовершенствовать объект, добавляя детали, 6) способность к анализу и синтезу (5). Kohut X. считает, что в каждой личности присутствует пять креативных качеств: 1) творческая одаренность и работа, 2) умение вчувствоваться (эмпатия), 3) способность сознавать ограниченность собственной жизни, 4) юмор, 5) мудрость (6). В свою очередь X. Швет на вопрос о качествах творческих людей называет следующие личностные черты, присущие творческим людям: 1) независимость, 2) открытость ума, 3) высокая толерантность, 4) развитое эстетическое чувство, стремление к красоте [7].

При этом нужно оговориться, что вслед за Д.Н. Перкинсом и другими мы считаем, что творческая активность не зависит ни от возраста субъекта, ни от области деятельности; креативностью в разной форме и степени обладает каждый, и это качество может быть развито и воспитано [8].

Проявлением коммуникативной креативности является достижение наибольшей успешности в коммуникации посредством творческого преобразования субъектом объекта и процесса коммуникации, снятие

эмоциональной напряженности, избежание конфликтных ситуаций и при необходимости подбор и изменение тактики коммуникативного взаимодействия и поведения с другими людьми, накопление нового опыта коммуникативной деятельности, эмпатия и толерантность в коммуникации.

Таким образом, для успешной коммуникации необходимо развитие коммуникативной креативности, а именно способности к обнаружению и постановке проблем, генерированию большого количества идей, анализу и синтезу, гибкости, оригинальности, эмпатии, открытости ума, толерантности, легкости, беглости и точности коррекции программы поведения.

Научить коммуникативному творчеству, как учат конкретным видам деятельности, невозможно, поскольку творчество – это личное изобретательство. Однако можно создать условия, инициирующие творческую коммуникативную деятельность учителя физической культуры. Наше понимание подхода к развитию коммуникативного творчества учителя совпадает с идеями ученых, которые считают, что центральное звено механизма творчества – продуктивное воображение и интуиция, а логическая мысль – основа творчества; необходимо накопление мысли для порождения творчества; технология – это организующее начало творчества, которое способствует превращению спонтанных идей в осмысленный поиск [9, 10, 11, 12 и др.]. Поэтому в исследовании ставилась задача: вооружить учителя технологическими коммуникативными знаниями, научить оперировать этими знаниями, научить самостоятельно добывать, преобразовывать и продуктивно использовать информацию при решении коммуникативных проблем. Анализ научно-педагогической литературы показывает, что решить данную задачу возможно при сочетании идей проблемного и технологического обучения.

Исследованию проблемного обучения посвящены работы многих российских и зарубежных дидактов и психологов. Ученые отмечают, что проблемное построение и изучение учебного материала ведет к побуждению исследовательского интереса, формированию творческих мотивов, к устойчивому, глубокому, творческому овладению знаниями. В методике разработки и предоставления

проблемноориентированного учебного материала учеными: а) предлагаются этапы решения проблемной ситуации, которые повторяют процесс решения научной проблемы; б) описывается деятельность учителя и учащихся на различных этапах исследовательского процесса; в) выделяются факторы, влияющие на тип и структуру проблемной ситуации; г) определяются уровни проблемного обучения по критерию «самостоятельной активности»; д) выделяются способы создания проблемных ситуаций, рассматриваются дидактические правила постановки учебных проблем; е) рассматривается вопрос методов обучения [13, 14 и др.].

Несмотря на достаточно большую проработку методологических, теоретических и дидактических аспектов проблемного обучения, управление творческим процессом, исследовательским поиском остается слабо разработанным, и, как следствие, обучающиеся оказываются в автономном разрешении иерархически возникающих проблемных затруднений.

Проблемное развертывание содержания обучения само по себе еще не обеспечивает усвоения и развития опыта целенаправленной творческой деятельности. Для этого необходима особая логика представления информации, поскольку сама по себе информация не побуждает к целенаправленным действиям, тем более к творческим, но технологическая информация всегда предполагает глубокое понимание процедур, шагов, актов. Основу любой технологической информации составляет структурно-функциональная модель деятельности, представленная в виде комплекса задач. На особую роль задач в процессе профессионально-творческой подготовки студентов и повышения квалификации учителей указывают И.П. Калошина [15], Ю.К. Кулюткин [16], В.Г. Рындак [18], Н.М. Яковлева [19] и др. По мнению ученых, «...для того чтобы обучить творческой деятельности, нет иного пути, кроме практического решения задач» [20, с. 45], поскольку задачи «вскрывают и приводят в движение познавательные ресурсы, формируют исследовательский стиль умственной деятельности» [21, с. 72], «решение творческих задач... создает могучий стимул для становления индивидуальной саморегуляции усваиваемой

деятельности, ...обеспечивает на каждом новом этапе становления деятельности высокий уровень мотивации и интеграцию, взаимодействие всех мотивов» [22, с. 112].

Использование задачной технологии обучения позволяет, с одной стороны, включать учителей в решение разнообразных коммуникативных проблем, с другой стороны – обеспечить технологичность процесса за счет разработки и представления содержания учебного материала в виде системы специально сконструированных задач, то есть как комплекс необходимых для их решения знаний, умений и творческих качеств личности. Здесь мы выходим на проблему классификации задач.

В научно-педагогической литературе имеется достаточно большое количество разнообразных классификаций задач, выстроенных в соответствии с тремя уровнями или слоями развития творческого мышления человека: 1) поверхностным слоем: система знаний – система задач; 2) более глубоким слоем: методы познавательной деятельности – система задач; 3) самым глубоким слоем: интеллектуально-творческие качества личности – система задач. Достоинством второго уровня классификации является включение первого слоя – знаний, поскольку знания и умения, имеющие самостоятельное значение, тесно связаны между собой: фактически знания не существуют вне умений и, наоборот, умение не может быть ни освоено, ни реализовано без опоры на знания. Объединяя второй и третий уровень, мы построили классификацию задач, обеспечивающую взаимосвязь знаний, умений и интеллектуально-творческих качеств личности учителя физической культуры.

Из всех методов и приемов, обеспечивающих наглядность представления технологии решения коммуникативных проблем, активизацию познавательной самостоятельности, а также механизм управления процессом разрешения иерархически возникающих проблемных ситуаций в ходе самостоятельного творческого поиска, наиболее эффективными являются алгоритмы.

Методологической основой алгоритмизации информации является учение о поэтапном формировании действий, в первую очередь учение о типах ориентировки (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина). О.И. Кедровс-

кий и Л.А. Соловей [23], анализируя философские вопросы, связанные с формированием и развитием понятий алгоритма, пришли к представлению об алгоритме как характеристике одного из общих способов деятельности (алгоритмический способ деятельности), который проявляется в теории и практике. И алгоритмический способ деятельности, и алгоритмическое мышление, по мнению этих авторов, характеризуются следующими чертами: конструктивность исходного предмета, конструктивная дискретность, детерминированность, результативность, массовость, интерсубъектность, технологичность.

Наиболее сложную характеристику алгоритмического мышления представляет собой технологичность, поскольку она подразумевает, что «мыслительный процесс взят в качестве объекта изучения, проведено его содержательное описание, последнее формализовано и выражено на языке математической логики» [23, с. 31]. А это возможно лишь в некоторых областях мыслительной деятельности и на очень высоком уровне развития научного познания.

В любом алгоритме выражается структурная общность практической и мыслительной деятельности. Алгоритмы широко используются в изобретательской деятельности. Так, Г.С. Альтшуллером разработана теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), в рамках которой применяется алгоритм их решения [24]. Исследованию алгоритмов в учебном процессе посвящены работы многих ученых-педагогов [11, 19, 23, 24, 25 и др.], анализ которых приводит нас к следующим выводам:

– знания и умения технологического характера приобретаются во время работы по готовым алгоритмам; поскольку алгоритм одновременно представляет собой технологическую информацию и служит средством для ее отработки, то предъявление алгоритмов – это путь обучения технологии творческой деятельности;

– алгоритм позволяет не только сообщать технологические знания, но и инициировать интеллектуальную и методологическую рефлексию, а также адаптировать обучение к индивидуальным особенностям учителей;

– алгоритм из средств управления деятельностью учителей постепенно становится и средством управления мышлением, и средством самоуправления;

– решение творческих задач с помощью алгоритмов – одно из условий развития интуиции.

Алгоритм – это последовательная цепочка действий, поэтому он всегда несет в себе технологический смысл, рационализирующее, творческое начало его создателя. Исполнитель, работающий по алгоритму, может прийти к его рационализаторской идее двумя путями: а) путем анализа, сопоставления действий с ранее выполняемыми, «взвешивания» каждого шага и оценки совокупного результата, поиска логики предлагаемой последовательности действий; б) путем простого и регулярного повторения предлагаемой в алгоритме последовательности, усвоения логики алгоритма и через привыкание к оптимальному варианту действий, фиксирование в различных других ситуациях иррациональности, непродуманности и излишней траты времени при выполнении исследовательских заданий не по алгоритму.

Осознав смысловую организационную структуру алгоритма, студент, учитель поднимается до уровня осознания стратегии технологических действий, культурных норм научного творчества, и в этом случае научно-исследовательская деятельность по предложенному алгоритму приобретает целеобразующее начало.

Может показаться, что работа по алгоритму далека от творческой, что в ней происходит лишь репродуцирование действий по предложенному образцу. В лекциях В.И. Загвязинского по дидактике высшей школы находим перечисление видов учебной деятельности как применение усвоенных знаний: «репродуктивное, алгоритмическое, творческое» [26, с. 22]. Данная последовательность позволяет полагать, что В.И. Загвязинский не приравнивает репродуктивную и алгоритмическую деятельность, а относит последнюю ближе к творческой, как промежуточный вид.

В исследованиях В.А. Беликова [9], Т.Е. Климовой [10] доказано, что работа по готовому алгоритму не есть зеркальное отражение действий, механическое повторение и простой тренинг. Они отмечают, что даже

явная имитация алгоритмизированных действий предполагает не воспроизведение информации, а самостоятельную творческую деятельность, но в рациональной и целесообразной последовательности.

Алгоритм мы понимаем как культурную норму и осознанное подчинение логике исследовательских действий. Речь идет об операциональных цепочках, предназначенных для обучения учителей технологии и логике осуществления коммуникативной деятельности на творческом уровне. Алгоритмизированной является только последовательность действий, но не само содержание коммуникативной задачи (проблемы), поэтому механическая работа не может иметь место в алгоритмических действиях. Концентрируясь на операциональной технологичности действий, учитель постигает логику движения мысли от поставленной цели деятельности до ее творческой реализации. По движению мысли, заложенной в алгоритме, самостоятельное составление алгоритма можно приравнять к созданию проекта модели решения коммуникативно-творческой задачи, поскольку каждый шаг алгоритма предполагает переход к иному структурному типу деятельности.

Алгоритмизация, с одной стороны, позволяет учителю осознать технологию творческого процесса, с другой – с индивидуальной траекторией темпа и глубины овладения ею «вписываться» в коммуникативную творческую деятельность как субъекта самоуправления. Ведущими механизмами при работе с алгоритмами выступают: самостоятельный анализ – самостоятельный выбор – самостоятельная постановка цели – самостоятельное проектирование – самостоятельная реализация выбранной стратегии – самостоятельная коррекция.

Поскольку интеллект без труда и быстро осуществляет стереотипные действия, то в исследовании с помощью алгоритмов процветало развитие стереотипов трех уровней: 1. Стереотип как навык и результат тренинга каких-либо исследовательских действий для закрепления их в подсознании на рефлексорном уровне, как привычка работать в ограниченном технологическом пространстве (статический стереотип – умение имитировать действия). Данный стерео-

тип вырабатывает знание технологических норм. 2. Стереотип тренинга логичности мышления и многократное повторение алгоритма действий для тренировки логической последовательности исследовательских действий и типичных (стереотипных) ходов при выполнении различных коммуникативно-творческих заданий. Осознание логики исследовательских действий позволяет интерпретировать действия, т. е. делать мини-открытия (динамический стереотип). Этот стереотип вырабатывает умение использования различных исследовательских норм и процедур. 3. Стереотип тренинга в генерировании своих подходов, своей логики мыслей, своей стратегии решения коммуникативной проблемы. Развитие нестандартности мышления тоже является результатом тренинга, но на более высоком уровне интеллектуального осознания способов и логики (технологий) коммуникативно-творческой деятельности. Это креативный стереотип, который ведет к развитию самостоятельности. Этот стереотип вырабатывает желание использовать нормы на основе реф-

лексивных действий: анализа – выбора – целеполагания – проектирования – реализации – коррекции.

Первые два уровня обеспечивают информационно-технологическую насыщенность интеллекта – накопление у учителя «критической массы научной материи» для качественного скачка на третьем уровне – создания творческого продукта деятельности на основе рефлексивного освоения алгоритмов. Этим продуктом может быть структурная или логическая схема, алгоритм операций решения коммуникативно-творческой задачи, проект решения коммуникативной проблемы, прогнозирование наиболее оптимальной линии или стратегии действий участников конфликтной коммуникативной ситуации и т. п.

Таким образом, использование проблемного материала, комплекса творческих задач, алгоритмов овладения методами творческого решения коммуникативных проблем, интеллектуальный тренинг – это методические механизмы, способствующие развитию коммуникативной креативности учителя физической культуры.

Список использованной литературы:

1. Кала У.В., Раудик В.В. Психологическая служба в школе. – М., 1986.
2. Torrance E.P. Scientific views of creativity and factors affecting its growth. *Daedalus: Creativity and learning*, 1965. – P. 663-679.
3. Mednich S.A. The associative basis of the creative process // *Psychol. Review*. 1969. № 2. – P. 220-232.
4. Осипова Т.Ю. Психологические условия развития коммуникативной креативности у студентов технического вуза: Дисс. ... канд. псих. наук. Томск, 2000. – 187 с.
5. Гильфорд Дж.П. Три стороны интеллекта / Психология мышления. – М.: Прогресс, 1969.
6. Kohut X. *The Search of Self*, N.Y., 1978.
7. Швет Х. Личность и творчество. – М.: Знание, 1992. – 192 с.
8. Перкинс Д.Н. Творческая одаренность как психологическое понятие / *Общественные науки за рубежом*. Р.Ж. Сер. Науковедение, 1988. № 4. – С. 88-92.
9. Беликов В.А. Дидактические основы организации учебно-познавательной деятельности школьников: Дисс... д-ра пед. наук. - Челябинск, 1995. – 389 с.
10. Климова Т.Е. Развитие научно-исследовательской культуры учителя: Дис... д-ра пед. наук. - Оренбург, 2001. – 328 с.
11. Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении. - М.: Просвещение, 1966. – 523 с.
12. Майданов А.С. Процесс научного творчества. – М., 1983. – 143 с.
13. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1982 с. – 159 с.
14. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
15. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности (нормативный подход). – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 168 с.
16. Кулюткин Ю.Н. Моделирование педагогических ситуаций. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
17. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. - М.: Педагогика, 1970. – 147 с.
18. Рындак В.Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теория взаимодействия). Монография. – М.: «Педагогический вестник», 1997. – 244 с.
19. Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: Дисс... докт. пед. наук. - Челябинск, 1992. – 403 с.
20. Лернер И.Я. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей // *Научное творчество*. - М.: Наука, 1969. – 148 с.
21. Слостенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя: Учебное пособие. - М., 1993. - 260 с.
22. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. – М.: МГУ, 1988. – 240 с.
23. Кедровский О.И., Соловей Л.А. Алгоритмичность практики, мышления, творчества. – Киев: Вища школа, 1980. – 184 с.
24. Альтшуллер, Г.С. Творчество как точная наука / Г.С. Альтшуллер. – М.: Советское радио, 1979.
25. Гранатов Г.Г. Метод дополнительности в развитии понятий: Монография. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 195 с.
26. Загвязинский В.И. Дидактика высшей школы. – Челябинск: ЧГПУ, 1990.