

тельской деятельности, возможность проявлять способности, определиться в интересах, сотрудничать, обсуждать, предлагать свою точку зрения. Данным требованиям, в первую очередь, отвечает проектная и исследовательская деятельность учащихся.

Технологические характеристики этапов могут быть представлены в виде следующего плана-графика (см. табл.).

Таблица

Составляющие технологического плана-графика

Этап	Время	Планируемые результаты			Процедуры, способы реализации целей	Методическое, техническое оснащение	Преподавательский состав	Примечание
		в обучении	в развитии	в воспитании				
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Реализация проекта потребует от разработчика определения всех необходимых типов ресурсов, из которых приоритетным является наличие профес-сионалов, готовых к взаимодействию с одаренными детьми, способных к раз-работке, а затем и реализации спроектированной деятельности.

Литература

1. Гавриловец, К.В. Готовность педагога к взаимодействию с одаренными учащимися / К.В. Гавриловец, Л.Н. Тимашкова // Адукацыя і выхаванне. – 2003. – № 2. – С. 9 - 13.
2. Масюкова, Н.А. Проектирование в образовании / Н.А. Масюкова. – Минск: Технопринт, 1999. – 288 с.
3. Пальчевский, Б.В. Педагогическое проектирование и программирование в рамках ИПК / Б.В. Пальчевский, Н.А. Масюкова // Адукацыя і выхаванне. – 1997. – № 7. – С. 21 - 26.
4. Савенков, А.И. Одаренный ребенок в массовой школе / А.И. Савенков. – М.: Сентябрь, 2001. – 208 с.

Понятие «метод творчества» как научная категория: история вопроса

Макаренко Э.Н.

История педагогических методов также стара, как и история человечест-ва, потому что переход человека от естественного существа к культурному соз-дал предпосылку в воспитательных потребностях человека, и одновременно возникла потребность в педагогических методах, которые указывали каждому поколению на их новый специфический путь к достижению могущества. Необ-ходимость образования предопределена не только невозможностью культурной преемственности поколений по механизмам биологического наследования, но также и принципиальной недостаточностью стихийного опыта. И только в пе-дагогическом курсе нового времени возникли теоретические, лабораторные, методические концепции, которые могли выступить в практике наряду с tradi-ционными методами.

Повод для возникновения состоял в том, что на место традиционной ре-продуктивной воспитательной и социальной практики, где последующее поко-

ление копировало без изменений образец старших, выступил культурно-управленческий опыт и композиция педагогической методики, которая распространилась в последующем в плоскость церковно-образовательных организаций. Эта системно-стабилизирующая функция педагогических методов вскоре была использована также в политико-административной сфере при строительстве современного школоведения. В настоящее время мы находим примеры, разрывающие традиционные педагогические практики и нормы, и это дает повод для развития методических концепций в качестве заменителя. Как пример рассматривается общественно-ценностное изменение, которое наблюдается в мире с 70-х годов прежде всего внутри экономической сферы, с такими проблематичными ценностями, как субъективный центризм и самостоятельность. Многие учёные считают это изменение продуктом школьно-педагогических методов (Geissler 1988). Сегодняшнее понимание педагогического метода вошло в обиход в решающей мере посредством учебно-теоретической дидактики (Schulz 1965), где метод рассматривается как один из четырёх центральных преподаваемых организационных факторов, наряду с намеренностью, тематикой и СМИ. Среди существующих точек зрения метод относится функционально к реализации намерения. Отдельно стоят пять методических сфер: опыт представления и обработки содержания (едино-аналитический, элементарно-синтетический, проектный опыт и специфический предметно-дидактический опыт); опыт для временного деления учебного процесса относительно преподавания на уроке; социально-интерактивная композиция (фронтальное преподавание, круглый стол, частично групповое преподавание, индивидуальное преподавание); действенные формы (прямое, медиальное или ситуативно-опосредованное выступление учителя; суждения (имплетивные – запутанные, эксплетивные – ясные, точные, согласительные и отклоняющие суждения).

Категория метода связана с вопросом: каким путём идти и отражает двойное предвосхищение: «знаю, что хочу получить (результат), знаю и как этого достичь (путь). В технологическом плане метод – это система действий, которая складывается из целенаправленного сочетания определённых компонентов. Именно системность становится залогом успешности, безошибочности метода.

Существуют четыре обязательных компонента, из которых складывается система действий, образующих метод:

1. Материальная основа конструирования метода.
2. Организационная основа метода.
3. Вариативный характер взаимодействия.
4. Социально-психологическая основа метода [1].

Всякий метод на теоретическом уровне может быть рассмотрен как проектируемая личностью модель деятельности, т.е. идеальное представление о возможной и должной норме деятельности для достижения цели; как представление о реализуемом проекте, т.е. находящимся в действии или исполняемом [2].

На основании вышеизложенного мы видим, что в XX веке исследователи рассматривали метод как направленное на достижение определённой цели дей-

ствие субъекта, основанное на правилах, вытекающих из объективного содержания науки [1]. В нём воссоединяются научные знания (объективная основа решения поставленной задачи, цель, посредством которой субъект включается в познавательную и преобразующую деятельность), и способ практической реализации этих преобразований (субъективная основа). Субъективное – это способ освоения личностью этого метода. Личностный фактор может явиться определяющим в процедуре выбора и использования того или метода. «Возникая первоначально в сознании педагога, метод материализуется, развёртывается во времени по мере сочетания в практической деятельности средств, форм взаимодействия, позиций, приёмов» [1].

В связи с возникновением новых, никогда ещё не решавшихся проблем, общество в процессе их решения накопило опыт переноса способов деятельности, преобразования их соответственно новой ситуации, извлечения способов из одной области для применения их в кардинально другой, т.е. опыт творчества [2]. Большое значение в данном опыте приобретает выдвижение идеи.

Необходимо отметить, что поиски процедуры, помогающей найти новое решение, были весьма разнообразны (актуализация как индивидуального, так и общинного опыта), религия, оккультизм. Параллельно закладывался фундамент методов современной науки. Прежде всего, это касается учения Аристотеля (384-322 гг. до н.э.), известное ныне как формальная логика. Явления проблемности наблюдаются ещё в беседах, проводившихся Сократом, в идеях Квинтилиана, в казуистике диспутов средневековья. В эпоху Возрождения появилась потребность в новом типе людей, умеющих проложить себе дорогу сквозь лабиринт усложнившейся социальной жизни. В начале XVII века начавшийся бурный прогресс в промышленности и естественных науках дали стимул ускоренному развитию философии. Именно в это время Ф. Бэкон (1561 - 1626 гг.) и Рене Декарт (1596 - 1650) предложили свои «методы для руководства ума» – концепции теории познания (гносеологии) вообще и теории научного познания (гносеологии науки) в частности. Приведём четыре «главные правила метода», изложенные в труде «Рассуждение о методе»:

1. Никогда не принимать за истинное ничего, что я не познал бы таковым с очевидностью и включать в свои суждения только то, что представляется моему уму столь ясно и столь очевидно, что не даёт мне никакого повода подвергать их сомнению.
2. Делить каждое из исследуемых мною затруднений на столько частей, сколько это возможно и нужно для лучшего их преодоления.
3. Придерживаться определённого порядка мышления, начиная с предметов наиболее простых и наиболее легко познаваемых и восходя постепенно к познанию наиболее сложного.
4. Составлять всегда перечни столь полные и обзоры столь общие, чтобы была уверенность в отсутствии упущений [3].

Гегель (1770-1831) создал диалектический метод, используя в качестве фундаментальной предпосылки для создания диалектической логики учение Канта (1781) об антиномии. Элементы учения Гегеля и его последователей вошли во многие современные методологии творческой деятельности.

Однако, несмотря на множество полезных наработок, складывающаяся

веками традиционная модель образования, ориентированная на устойчивые, долговременные системы мышления и деятельности, в современных условиях множественной профессиональной идентичности уже не срабатывает. Образование сталкивается с потребностью в новой способности субъекта к построению беспрецедентных профессиональных практик. Выход из создавшегося положения видится в реорганизации обучения студентов таким образом, чтобы готовить их к неопределённому будущему, когда профессиональная перспектива не поддается какой-либо детализации.

В связи с этим остро встаёт вопрос о методе творчества. Данный вопрос, как считают некоторые исследователи, лишён смысла. С одной стороны, это отчасти и так (во всяком случае, суть истинного творчества). Но мы, вслед за Горальски А., придерживаемся иного подхода. На основании определения, данного Котарбинским в «Пракселогии»: «...метод или система деятельности, это способ исполнения сложного действия, состоящий в определённом подборе и расположении его составных частей, притом, что он спланирован и пригоден для многократного использования». Это определение подходит для решения задач субъективно творческих. Согласно ему одна из существенных сторон творчества состоит «...в переходе от достигнутого к новому, - в равной мере онто- и филогенетически» [4]. В этом смысле метод творчества существует. Он состоит в определённом подборе и распределении некоторых простых человеческих действий, удачной их типологии, узнавании способов их создания, управления ими. Суть данного метода в том, чтобы «переносить» конативное (крайне неэффективное решение какой-либо задачи) в область эвристического, а последнее, если возможно, в область алгоритмического.

Завершая историю исследования понятия «метод творчества», мы можем сделать определённые выводы.

В настоящее время приоритетным направлением является приобретение опыта творчества как некоторой характеристики образовательного субъекта (студента). Педагогическая деятельность в таком случае выстраивается как система обеспечения опыта творчества, конечной целью которой выступают, с одной стороны, реально открытые данным субъектом параметры своего «Я», своих способностей, намерений и желаний, а с другой стороны — присвоение этим «Я» ряда свойств, описывающих некоторую желательную форму субъективности, лежащей в основе определенной профессиональной практики. Методы творчества в данной системе являются средством самовыражения, самореализации и самосохранения педагога. И хотя объём и содержание понятия «творчества» есть и будут изменчивы, но завершение действия творческим бывает только тогда, когда его суть можно описать как алгоритмизацию неалгоритмизуемого. Не всякое творчество рождает алгоритм, но всякое, после своего осуществления, содержит элемент алгоритма: завершение можно повторить, а содержание установить и сообщить другому.

Литература

1. Бесова, М.А. Педагогика современной школы: теор. аспект: пособие / М.А. Бесова. – Могилёв, 2004. – 96 с.
2. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. - М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

3. Щербаков, Р.Н. Декарт, картезианство и воспитание личности / Р.Н. Щербаков // Педагогика. - 1996. - № 4. - С. 83 - 86.
4. Горальски, А. Пути изучения творчества / А. Горальски // Вопросы психологии. - 1986. - № 5. - С. 175 - 176.

Одаренность и особенности ее развития

Мартинович А.М.

Способность мыслить – один из чудеснейших даров природы. «Даром» этим отмечен каждый человек. Но распределены эти дары не поровну: кого-то наградили щедро, а кого-то обошли стороной. Одаренным принято называть того, чей дар явно превосходит некие средние возможности, способности большинства. Само существование этого дара уже давно никто не оспаривает, но нет единства в понимании того, что следует считать одаренностью.

В сознании большого количества людей закрепились мысли о том, что для достижения выдающихся результатов в самых разных сферах деятельности требуется высокий интеллект. Однако на практике часто встречаются дети с высоким интеллектом, которые не реализовали себя. Способность генерировать нетрадиционные стратегии и способы решения проблемных задач, определяемая в наиболее общем виде как *креативность* (творчество) стала вытеснять *интеллект*, лишив его монопольного права представлять универсальную личностную характеристику – одаренность. Теоретическим основанием этого подхода стала модель структуры интеллекта, созданная американским психологом Дж. Гилфордом.

Предложенное Дж. Гилфордом деление мышления на *конвергентное* (логическое, однонаправленное) и *дивергентное* (альтернативное, творческое) стало существенным шагом в деле дробления составляющих умственных способностей, а следовательно и способствовало большему их пониманию. Это положило начало разделению понятий *интеллектуальная одаренность* и *творческая одаренность*.

Одним из первых предложил при оценке одаренности выявлять не только уровень интеллекта, но и уровень креативности (творчесткости) американский ученый П. Торранс. Он стал автором многих методик диагностики креативности.

Одним из важнейших является вопрос о том, существует ли так называемая общая одаренность, как универсальная способность (способность ко всему), или дар всегда узконаправлен и проявляется только в одной или нескольких сферах.

Большинство ученых склоняются к тому, что одаренность – суммарное, общее личностное свойство. Иначе говоря, если человек одарен, то он способен достичь успехов во многих видах деятельности. Специальная одаренность, допускающая, что человек одарен в какой-то одной сфере деятельности и практически не пригоден к другой, в природе большая редкость.

Всем известно, что способности к музыке, изобразительному искусству, артистические способности различны. Но при этом они имеют много общего,