Тамочкина О.А.

ПРОЕКТ, ФРЕЙМИНГ, РЕФРЕЙМИНГ, ПРАЙМИНГ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ В МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ВУЗА

Современная система высшего образования в России нацелена на подготовку компетентных творческих специалистов [9, 11]. В связи с этим проблема развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей вузов является безусловно актуальной. Значимость данной проблемы диктует необходимость её постоянной разработки, поиска и конструирования практико-ориентированных моделей, оснащённых новейшими психолого-педагогическими средствами развития творческого потенциала будущих специалистов, что позволит выпускникам впоследствии в реальной практике проявить себя эффективными творческими специалистами.

Обращение к трудам В.И. Бурениной, Н.В. Мартишиной, Л.А. Оганнисян, Е.А. Дубровой, позволило уточнить определение творческого потенциала. Он понимается как внутренняя структура личности, представляющая собой сложную систему ресурсов, возможностей, резервов, которые актуализируют творческую деятельность [3, 7, 10]. Дальнейший анализ научных трудов убедил нас в том, что творческий потенциал можно и нужно развивать, а творчеству, творческой деятельности необходимо уделять как можно больше внимания уже на стадии обучения студентов в вузе. Так, например, В.И. Андреев разработал концепцию творческого саморазвития студентов - будущих педагогов, выступающую гарантом высокого качества субъективно-ориентированного высшего образования. Данная концепция затрагивает философию, педагогику и психологию творческого саморазвития студентов и включает в себя целый ряд основополагающих законов и закономерностей развития творческого потенциала, включения студентов в творческую деятельность [1, с. 14-15].

Опираясь на труды вышеперечисленных учёных, мы разработали, апробировали и внедрили практико-ориентированную модель развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей вуза, которая схематично изображена на рис. 1.

Целевой блок	цель и задачи развития творческого потенциала студентов педагогической специальности аграрного вуза
↓	
Содержательный блок	включение студентов в различные виды творческой деятельности (теоретическая и практическая подготовка)
↓	
Организационный блок	психолого-педагогический инструментарий развития творческого потенциала студентов (формы, методы и средства)
↓	
Результативный блок	критерии, показатели и уровни развития творческого потенциала студентов

Рис. 1. Модель развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей вуза

Авторская модель представлена четырьмя блоками. Целевой блок определяет главную цель – достижение высокого уровня развития творческого потенциала студентов. Достижению цели способствуют поставленные задачи: формирование интереса и мотивации ко всем видам творческой деятельности (педагогической, научной, художественной); развитие творческих способностей, умений, личностных качеств; повышение уровня самостоятельности студентов при решении творческих задач; развитие интеллекта и рефлексии, обеспечивающих эффективность творческой педагогической деятельности.

Целевой блок модели соотносится с её последним блоком - результативным, поскольку именно по результату делается вывод о достижении поставленной цели и выполнении исходных задач. В результативном блоке разработаны уровни развития творческого потенциала студентов: первый «стартовый», второй «прогрессивный», третий, самый высокий относительно предшествующих двух уровней, «оптимальный». Диагностировать данные уровни позволяют отобранные нами критерии и показатели: мотивация к творчеству (интерес к различным видам творческой деятельности, мотивы самовыражения, ценности и значимости творческого потенциала); наличие базы знаний о творчестве, творческой деятельности; сформированность творческих способностей, умений, опыта творческой деятельности; развитость рефлексивных качеств, позволяющих осуществлять самоконтроль процесса развития творческого потенциала.

Вторым блоком в модели является содержательный. Не вызывает сомнения, что любое личностное новообразование (и творческий потенциал, в частности) развивается в деятельности и через деятельность. В связи с этим содержанием модели выступает творческая деятельность, включение в которую требует теоретической и практической подготовки студентов. В рамках теоретической подготовки в ходе нашего эксперимента студенты педагогических специальностей в процессе обучения в вузе получали знания о творчестве, структуре и механизмах реализации творческого потенциала, творческой педагогической деятельности, творческой

самореализации педагога. В рамках практической подготовки большое значение приобрело посещение студентами экспериментальной группы кружка «Творческое саморазвитие и самореализация выпускника педагогических специальностей аграрного вуза», где отрабатывались приёмы решения творческих педагогических задач, апробировались способы дивергентного мышления. Последующий выход на педагогические практики позволил студентам уже в реальных условиях проверить свои знания о педагогическом творчестве, закрепить и развить собственные творческие способности, качества и умения.

Перейдём к организационному блоку, представляющему собой технологическое обеспечение разработанной модели. Формами организации процесса развития творческого потенциала студентов выступили цикл лекций, семинаров, занятий кружка, фокусирующих внимание студентов на творческой педагогической деятельности, творческой самореализации педагога. Так, например, актуализации развития творческого потенциала способствовали отдельные аудиторные занятия по учебным дисциплинам «Общая и профессиональная педагогика», «Педагогические технологии», «Введение в профессионально-педагогическую специальность», «Основы педагогического мастерства», «Основы личностного саморазвития», «Основы научно-педагогических исследований», «Психологические условия общения», «Иностранный язык в профессиональной коммуникации».

При отборе методов развития творческого потенциала мы учитывали следующие обязательные характеристики каждого метода в ходе его применения: нацеленность на самостоятельную творческую выработку студентами решений (проявление неадаптивной активности, дивергентного мышления, творческих способностей); развитие мотивации к творчеству, эмоциональности и креативности; построение взаимодействия преподавателей и студентов как диалог, полилог, поддерживающих инициативность и самобытность каждого участника взаимодействия. В связи с этим в модель были заложены такие широко известные в научной литературе и педагогической практике высшего образования методы как проблемно-исследовательский метод, деловая и имитационная игра, метод педагогической поддержки.

Принципиально важным для нашего исследования стал отбор средств развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей вуза. Автором были разработаны учебно-методические пособия «Вверх по лестнице успеха», «Комплекс проблемно-творческих задач по развитию творческого потенциала студентов педагогических специальностей аграрного вуза». Кроме того, в качестве основного средства развития творческого потенциала нами был выбран творческий проект педагогической направленности, под которым мы понимаем самостоятельно сделанный студентом или группой студентов интеллектуальный продукт исследовательско-творческого характера, направленный на достижение конкретной цели, решение какой-либо проблемы в контексте педагогической деятельности. Так, например, большой интерес у студентов вызвали такие проекты, как «Креативное образование», «Творчество педагога: путь к успеху», «В формате Солнца», в ходе которых студенты предлагали творческие идеи по различным

аспектам деятельности педагогов профессиональных колледжей, разрабатывали мероприятия и творческие акции для студентов колледжей, воспитанников детских домов и др.

Из опыта работы в аграрном вузе отметим, что само по себе предложение участия в творческом проекте педагогической направленности привлекает внимание лишь немногих студентов. Для того, чтобы как можно большее количество будущих педагогов попробовали свои силы в творческой деятельности, развили собственный творческий потенциал, а также обогатили личный опыт творческой деятельности новым психолого-педагогическим инструментарием, мы обратились к современным разработкам в области психологии – фреймингу, рефреймингу, прайминگу [2, 4, 5, 6]. Данные явления активно используются в социологии, психоанализе, политологии, лингвистике для активизации интереса и мотивации к чему-либо. Для педагогики фрейминг, рефрейминг и прайминг – это новые понятия, однако эффективность использования данных способов воздействия на восприятие и мышление людей убедило нас в возможности и даже необходимости применения их в нашей модели развития творческого потенциала студентов.

Мы солидарны с мнением А.В. Морозова и Д.В. Чернилевского о том, что создание чего-то нового требует выбора вполне определённого направления творческого поиска. И чем чётче будут обозначены рамки этого творческого поиска, тем проще будет запустить креативный процесс, включиться в творческую деятельность [8, с. 57-58]. В качестве таких рамок можно использовать фрейминг. Уточним, что под фреймингом (от англ «рамка») понимается вычленение какого-либо контекста из общей ситуации, за счёт чего меняется восприятие этой ситуации. При этом на конкретном событии, а самое главное на его деталях (то что в рамке) фокусируется пристальное внимание и возникает возможность взглянуть на это с разных точек зрения (например, в негативном или позитивном свете). Согласно И. Гофману, предлагая ограничения мышлению человека, мы тем самым вынуждаем его мыслить глубже [5, с. 12-13]. Таким образом создаются устойчивые предпосылки для креативности, для развития творческого потенциала.

Дальнейшее изучение научной литературы по вопросу фрейминга помогло нам адаптировать его механизм к проблеме нашего исследования. Так, например, в рамках творческих проектов педагогической направленности мы задавали студентам экспериментальной группы макро-фрейм – какое-либо педагогическое явление (процесс преподавания в профессиональном колледже; взаимодействие преподавателя колледжа с родителями; общение педагога с обучаемыми; обучение в колледже девиантных подростков и др.). При этом давалась краткая характеристика каждого явления, укладывающаяся в схему «что – где – как». Далее каждый макро-фрейм предполагал свои составляющие – слоты: преподаватель колледжа, обучающиеся, родители, семья, администрация колледжа, учебное занятие, воспитательное мероприятие, социальные службы и т.п. Затем слоты актуализировались в определённые проблемные ситуации, которые студенты и должны были творчески разрешить в рамках избранного ими проекта. Участникам эксперимента предлагалось вообразить и зафиксировать в своём проекте развитие проблемной

ситуации по следующим аспектам:

- краткое описание исходной заданной ситуации и проблемы;
- творческая разработка, описание и обоснование ситуации во времени (предположение, что предшествовало заданной ситуации; как она развивалась бы, если бы это происходило в начале XX века; после Великой Отечественной войны; в 90-е годы XX века; что стало бы с участниками ситуации в будущем через 5, 10, 20 лет и т.п.);
- характеристика ситуации и её оценка в пространстве (предположение, как развивалась бы ситуация, если бы это происходило в другой стране с другими культурными традициями и менталитетом);
- конструирование вариантов разрешения проблемы без риска/с риском;
- прогнозирование и обоснование возможных негативных/позитивных последствий разрешения предложенной проблемной ситуации;
- творческая разработка, описание впечатления от ситуации с заданных точек зрения и эмоциональных позиций (полное согласие/несогласие, сомнение, удивление и др.).

Наряду с фреймингом, который условно можно назвать «путь к воображаемому», мы использовали и рефрейминг – «путь к реальному» [4, 6]. Рефрейминг, по сути, понимается нами как изменение контекста за поставленными рамками. Ценность рефрейминга состоит в том, что это позволяет увидеть знакомую ситуацию с другого ракурса, переосмыслить её, избавиться от непродуктивных штампов предшествующих неэффективных решений. Например, в рамках творческих проектов мы предлагали студентам найти творческие решения такой проблемы, как низкое качество обученности студентов профессионального колледжа по отдельному предмету из-за несоответствия высокого уровня профессиональной грамотности преподавателя, оперирование им на учебных занятиях строго научной терминологией и невысоким уровнем восприятия данной терминологии большинством студентов (неумение преподавателя упростить объяснение учебного материала до уровня возможного восприятия большинством студентов). При этом необходимо было учесть, что у данного преподавателя колледжа есть несколько выдающихся учеников, победителей и лауреатов профессиональных конкурсов различного уровня, включая международный. Итак, заданная ситуация – это рамка, а контекст вокруг данной рамки мы предлагали следующий: творчески разработать, описать и обосновать решение заданной проблемной ситуации с точки зрения администрации профессионального колледжа; родителей студентов колледжа; самих студентов; министра образования; самого преподавателя; коллег педагогического сообщества; руководителей предприятий затронутой отрасли знаний. Также мы советовали студентам в работе над творческим проектом педагогической направленности использовать оценочный и компесаторный рефрейминг. Первый – оценочный – предполагает смену оценок предложенной в рамке ситуации за счёт придумывания новой ситуации в самом контексте (например, ситуация положительной оценки действий преподавателя колледжа министром образования и ситуация отрицательной его оценки тех же действий преподавателя).

Второй – компенсаторный рефрейминг – нацеливает студентов на поиск компенсаций предложенной ситуации. Для этого используют союз «зато» (например, большинство студентов плохо знают учебный предмет, зато два студента – высококомпетентные специалисты, востребованные на рынке труда).

Ещё одним важным средством психолого-педагогического инструментария в нашей модели стал прайминг (от англ. prime – инструктировать заранее, давать установку, натаскивать). Его эффект психологи связывают с влиянием предшествующей информации на последующую [2, 12, 13]. Механизм прайминга, по мнению М.В. Фаликман, А.Я. Койфман лежит в русле так называемой имплицитной памяти, когда «в любой момент времени на человека воздействуют множество разнообразных стимулов, не достигающих сознания, но совершаемый человеком выбор направления действий во многом опирается именно на эти неосознаваемые следы внешних воздействий» [12, с. 86]. На практике это выглядит следующим образом: если человек последовательно переживает два каких-либо события подряд, то восприятие первого события будет очень сильно влиять на отношение человека ко второму событию, даже если между этими двумя событиями нет никакой логической связи. Приведём пример, широко описанный в литературе. Группу студентов перед экзаменом разделили на две подгруппы. Первой подгруппе рассказали и предложили подумать о работе профессора университета, а второй подгруппе – о жизни футбольного фаната. В итоге на последующем экзамене в первой подгруппе 56% студентов справились с предложенными заданиями. Во второй подгруппе аналогичный показатель равнялся всего 43%, поскольку они продолжали думать о хулиганском поведении футбольных фанатов. В тоже время настрой студентов первой подгруппы был направлен на интеллектуальную работу, решение сложных задач.

Дальнейшее изучение психологического эффекта прайминга, позволило нам прийти к выводу, что прайминг представляет собой способ манипулирования сознанием в нужном манипулятору направлении.

Относительно предмета нашего исследования мы использовали прайминг для создания у студентов экспериментальной группы психологического настроя, мотивации к развитию творческого потенциала, включению именно в творческую деятельность. В рамках авторской модели каждой ситуации включения в творческую деятельность (решение проблемно-творческой задачи, поисково-исследовательская работа, творческий проект педагогической направленности) предшествовала ситуация, рассматриваемая нами как предварительная подготовка, активизирующая выбор студентов в сторону творчества. В тоже время процесс управления поведением студентов в ситуации их выбора строился на применении сознательного прайминга (в предварительной ситуации присутствуют рациональные аргументы в пользу творчества) и бессознательного прайминга (в предварительной ситуации используется подбор слов, картинок, вызывающих нужные ассоциации). Примером сознательного прайминга стала ситуация, предшествующая предложению для студентов включиться в работу над проектом «Творчество педагога – путь к успеху», посвящённого педагогическим инновациям. Предваряя

этот проект, мы показали фрагменты научно-популярного фильма о великих открытиях в области науки (Александр Флеминг, открывший пенициллин и освободивший мир от многих болезней; Архимед, разработавший водяной насос и тем самым продвинувший ирригационные системы на новый уровень; Луи Пастер, открывший пастеризацию, оказавшую значительное влияние на здравоохранение и пищевую промышленность в мире и др.). Примером бессознательного прайминга стала ситуация показа ряда картинок с изображением флоры, фауны, домов, игрушек, цифр. Причём на всех картинках так или иначе присутствовала цифра пять: пять цветов, пять животных, цифра «5», пять домов и т.п. Последующая ситуация - проблемно-творческое задание педагогической направленности было связано с придумыванием возможных способов поощрения ученика в школе. В результате большинство студентов (93%) творчески разработали именно по пять способов поощрения учеников.

Таким образом, использование творческих проектов, фрейминга, рефрейминга и прайминга в качестве психолого-педагогического инструментария в авторской модели развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей аграрного вуза помогло сделать данную модель достаточно эффективной. Полученные итоговые результаты проделанной экспериментальной работы, достоверность которых была проверена с помощью t-критерия по Стьюденту, отражены на рис. 2.

Подводя итог всему вышеизложенному, отметим, что разработанная нами модель развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей вуза позволяет подготовить компетентного творческого специалиста с оптимальным уровнем развития творческого потенциала, способного продуктивно действовать в новых условиях, искать и находить варианты решения педагогических проблем.

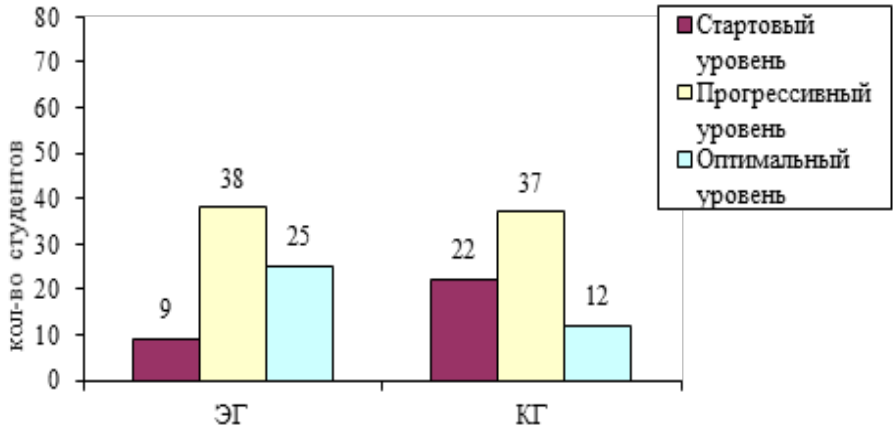

Рис. 2. Итоговые результаты диагностики уровней развития творческого потенциала у студентов (Э) и (К) групп в конце эксперимента

Не отрицая традиционных дидактических средств развития творческого потенциала студентов, мы тем не менее считаем очень целесообразным адаптировать и внедрять современные разработки из области психологии в процессе подготовки творческих специалистов. Полученные в ходе проведения экспериментальной работы результаты убедительно свидетельствуют о ценности эффектов: фрейминга, позволяющего студентам сделать свой путь к воображаемому более акцентированным на деталях, характеристиках объекта творчества; рефрейминга, дающего возможность приблизить объект творчества к реальной жизни и взглянуть на него с разных сторон; прайминга, активизирующего психологический настрой, мотивацию студентов к самовыражению, творческой деятельности, развитию творческого потенциала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Законы творческого саморазвития как основания концепции субъектно-ориентированного образования // Вестник Казанского технологического университета. 2013. № 16. С. 13-16.

2. Бейтсон Г. Экология разума. М.: Смысл. 2000. 476 с.

3. Буренина В.И. Формирование творческого потенциала будущего педагога в процессе становления личности // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=20938 (дата обращения: 14.01.2018).

4. Вахштайн В.С. Социология повседневности и теория фреймов. Санкт-Петербург: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2011. 334 с.

5. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни // Пер. с анг. А.Д. Ковалёва. М.: Канон-Пресс-Ц, Кучково поле, 2000. 304 с.

6. Мантуров О.С. Фреймирование и рефрейминг как стратегии конструирования реальности /О.С. Мантуров //Социемы. № 21. Екатеринбург. 2015. С. 52-65

7. Мартишина Н.В. Творческий потенциал педагога: теория и опыт развития // Известия ВГПУ. 2015. № 8. С. 29-35

8. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: Учебное пособие. М.: Академический Проект, 2004. 2-е изд., испр. и доп. 560 с.

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

10. Оганнисян Л.А., Дуброва Е.А. Творческий потенциал личности как её профессионально значимый ресурс // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. [Электронный ресурс]. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=25220 (Дата обращения: 14.01.2018).

11. Приказ Министерства образования и науки РФ от 4 декабря 2015 г. № 1426 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)», раздел V «Требования к результатам освоения программы бакалавриата» [Электронный ресурс]. URL: http://base.garant.ru/71300970/#ixzz4zKJIf9vH (Дата обращения: 24.11.2017).

12. Фаликман М.В., Койфман А.Я. Виды прайминга в исследованиях восприятия и перцептивного внимания // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2005. № 3. — С. 86–97. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vidy-prayminga-v-issledovaniyahvospriyatiya-i-pertseptivnogo-vnimaniya (дата обращения: 03.03.2019).

13. Фаликман М.В., Койфман А.Я. Виды прайминга в исследованиях восприятия и перцептивного внимания. Часть 2 // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. — 2005. — № 4. — С. 81–90.