

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ФАСИЛИТАЦИЯ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Кочукова О.Н.

Россия, Управление МВД России по Тамбовской обл.
olga-nek22@yandex.ru

Для реализации компетентного подхода, являющегося основой ФГОС ВО, перед высшей школой стоят задачи по подготовке выпускников, соответствующих по своим личностным и профессиональным качествам требованиям времени, способных самостоятельно и творчески мыслить, готовых к созданию и внедрению инноваций. Одним из аспектов, способствующих выполнению этих задач, является развитие у студентов многовариантного, многомерного, альтернативного, версионного, расходящегося мышления, называемого дивергентным. Оно способствует восприятию, обобщению, анализу, информации, постановке цели и выбору способов ее эффективного достижения, поиску альтернативных решений в нестандартных ситуациях, обстоятельствах неопределенности, быстро изменяющихся условиях и несению ответственности за них.

Изучению различных видов продуктивного мышления, имеющих значительное пересечение с дивергентным, посвящены научные исследования как зарубежных (М. Воллах, Дж. Гилфорд, Н. Коган, Г. Грубер, К. Тейлор, Д. Лаверт, С. Медник, Р. Стернберг, Е. Торранс и др.), так и отечественных ученых (И.В. Блауберг, Д.Б. Богдавленская, А.В. Брушлинский, Т.В. Галкина, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, Н.В. Хазратова, Л.Г. Хуснутдинова, А.Б. Шнейдер и др.).

В рамках разработки концепции креативности Дж. Гилфорд описал такие мыслительные операции, как конвергенция и дивергенция. Благодаря конвергентному (сходящемуся, одномерному, линейному) мышлению человек способен на основе множества имеющихся условий найти единственно верное решение. Дж. Гилфорд отождествлял конвергентное мышление с интеллектом. На основе дивергентного мышления («тип мышления, идущий в различных направлениях» Дж. Гилфорд) возможны различные варианты решения проблемы, что приводит к оригинальным выводам и результатам. По его мнению, дивергенция – это одна из операций, лежащих в основе креативности как общей творческой способности [1, 2].

Дж. Гилфордом были выделены 6 параметров креативности, проверяющие в основном дивергентную продуктивность [2]. К этим параметрам относятся: 1) способность к выявлению и постановке проблем; 2) беглость как способность к производству множества идей; 3) гибкость как способность генерировать разноплановые идеи; 4) оригинальность как способность продуцировать нешаблонные идеи, выходящие за рамки общепринятых, и способность нестандартно отвечать на раздражители; 5) способность усовершенствовать объект, добавляя детали; 6) способность решать проблемы, т. е. способность к анализу и синтезу [1, 3].

В своих работах Е. Торранс, К. Тейлор, Г. Грубер отмечают направленность дивергентного мышления на формирование исследовательского интереса, освоение и внедрение новых форм деятельности. Дивергентное мышление стимулирует процессы анализа, оценки, сравнения, классификации имеющихся данных, позволяет формировать гипотезы, осуществлять их проверку и трансформацию [2, 4].

Проведя исследования, М. Воллах и Н. Коган пришли к выводу о независимости, но взаимосвязанности факторов интеллекта и креативности. Среди отечественных исследователей такие же результаты экспериментов получил А.Н. Воронин. Е.Л. Григоренко была выявлена взаимодополнительность интеллекта и креативности в процессе решения исследовательских задач. На основе этого она делает вывод о том, что

на первоначальных этапах решения задачи работает дивергентное мышление, на завершающих – конвергентное [1].

По С. Меднику, в творческом процессе принимают участие как дивергентное, так и конвергентное мышление. Творческое решение он определял как отклонение от стереотипного подхода на конечном этапе мыслительного обобщения и широтой поля ассоциаций [1].

Исходя из результатов исследований Е.Л. Григоренко и С. Медника, вполне очевидна взаимосвязь операций дивергенции и конвергенции в процессе творческой активности.

В целом у разных ученых отмечается дифференциация в подходах к изучению дивергентного мышления. Так А.В. Брушлинский, И.А. Васильев и др. рассматривали дивергентное мышление как специфическую интеллектуальную деятельность; Д.Б. Богоявленская, В.Лей, Н.С. Лейтес, Ч.Д. Чистякова, А.М. Матюшкин, В. Штерн – как феномен одаренности, являющийся предпосылкой творческого развития; Р. Арнхейм, М.М. Бахтин – как зарождение деятельности в науке и искусстве [2, 5]; Д. Лаверт и Р. Стернберг – как способность идти на разумный риск, готовность преодолевать препятствия, внутреннюю мотивацию, толерантность к неопределенности, готовность противостоять мнению окружающих; М.А. Холодная – как готовность выдвигать множество правильных идей относительно одного объекта; Н.Ю. Хрящева – как способность к плодотворному нестереотипному мышлению и поведению, осмыслению и развитию полученного опыта [2]; Л. Волланс, Е. Рензули, Д. Филтелсон – как базовую черту личности; И. Хайн, А.Б. Шнедер – как возникновение психических новообразований, выступающих в качестве исследовательской активности; К.В. Дрязгунов, Ж. Пиаже – как самостоятельность мышления, основанную на представлениях и добавлении нового к суждениям и умозаключениям [4].

Таким образом, проведенный анализ показал, что исследование дивергентного мышления осуществлялось в рамках изучения феномена творческой активности и концепции креативности, основное внимание при этом уделялось мотивационному, интеллектуальному, когнитивному, волевому и личностному компонентам.

Такие ученые, как П. Вернон, М. Воллах, В.Н. Дружинин, К. Коган, Р. Стернберг, Д. Харгривс и др. утверждают, что для творческой активности необходимо создавать условия, способствующие раскрепощению, свободе самовыражения. В основу этой идеи легли результаты многих исследований, доказавших, что мотивация достижений, конкуренции и социального одобрения препятствует раскрытию и развитию способностей человека, мешает реализации творческих возможностей [1].

Нам представляется, что вполне обосновано в качестве одного из условий, создающих психологически комфортную среду для развития дивергентного мышления студентов, использовать технологию педагогической фасилитации.

В переводе с английского языка слово «фасилитация» (facilitate) означает помогать, облегчать, содействовать, способствовать, продвигать.

Концепция педагогической фасилитации была разработана К. Роджерсом в 50-х годах XX века. Ее актуальность ученые обосновали необходимостью реформировать образование путем смещения акцентов с преподавания на помощь (фасилитацию) в овладении знаниями [6]. По мнению К. Роджерса, фасилитация в педагогической деятельности – это процесс создания атмосферы психологической поддержки, способствующей повышению познавательной мотивации, ответственности, креативности и личностному росту учащихся [7].

В русле личностно-ориентированного подхода к обучению, который был введен в педагогическую практику представителями гуманистической психологии (Э. Берн, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сатир,) [6], Д. Бюдженталь, Р. Мэй, Ф. Робак, Д. Эспи, В. Франкл, Д. Холт и другие ученые изучали условия фасилитации, личностные качества преподавателей-фасилитаторов и методы их подготовки. Несмотря на то, что ими не

всегда употреблялся термин «фасилитация», они описывали этот процесс. Д. Холт выделял 2 типа преподавателей: 1) обеспечивающие процесс получения учащимися определенного уровня знаний; 2) стимулирующие познавательную активность. По мнению западных ученых, результатом педагогической фасилитации является личностный рост всех субъектов учебного взаимодействия (обучающихся и преподавателей) [7].

Среди отечественных ученых проблемой личностно-ориентированного обучения занимались: Е.В. Бондаревская, Ф.Э. Зеер, В.В. Сериков, А.В. Хуторский, И.С. Якиманская и др. В их работах существует 2 подхода к трактовке понятия «фасилитация». Первый рассматривает фасилитацию как форму коммуникации, взаимодействия, направленность, процесс. Второй – как новообразование личности, значимое качество преподавателя. Объединяющим фактором для этих подходов является рассмотрение педагогической фасилитации как профессионально организованного межличностного взаимодействия всех участников образовательного процесса, в результате которого отмечается личностный рост учащихся и повышение продуктивности их обучения [7].

О.И. Райскак проводилось исследование феномена педагогической фасилитации как метода интерактивного обучения. Методологию фасилитации в условиях образовательной среды демократического общества изучал А.М. Рябков. А.Р. Гайсина, Ф.Г. Мухаметзянова, О.Л. Панченко, Л.В. Хасанова, Р.Р. Хайрутдинов педагогическую фасилитацию в условиях высшего образования рассматривают в трех аспектах: 1) как образовательный процесс, направленный на повышение продуктивности обучения, воспитания и развития студентов. В основе этого процесса, по их мнению, лежит личностная привлекательность педагога и субъектно-ориентированный стиль коммуникации; 2) как совокупность методов учебной деятельности в процессе профессиональной подготовки. Под методом педагогической фасилитации авторы подразумевают профессиональную организацию процесса групповой работы, позволяющую достичь поставленных целей, принять совместное решение, выполнить задачи повышенной трудности и значимости; 3) как способ развития личностного потенциала студентов [8].

Р.Р. Хайрутдинов и Ф.Г. Мухаметзянова отмечают близость понятий «фасилитация» и «менеджмент» в педагогике. Отсюда следует, что педагогическая фасилитация – это процесс управления исследовательской активностью студентов, направленный на самостоятельный поиск ответов и вариантов решений, а также самостоятельное овладение профессиональными навыками. Вышеназванными учеными отмечено, что в ряде российских и зарубежных высших учебных заведений основной функцией фасилитации считается создание психолого-педагогических условий для личностного и профессионального развития субъектов образовательного процесса, а ее задачами является развитие креативности, самостоятельности студентов, их сопровождение, поддержка, побуждение творческой активности [9].

Областью применения педагогической фасилитации в образовательном процессе высших учебных заведений являются интерактивные [9] и эвристические [10] формы обучения, направленные на разрешение проблемных ситуаций, решение учебно-профессиональных задач, содержащих противоречия, поиск новых идей, способов деятельности.

Таким образом, в контексте формирования дивергентного мышления студентов в условиях высшего образования технологии фасилитации как процесса профессиональной организации групповых обсуждений являются развивающими. Развивающий эффект достигается за счет личностно-ориентированного подхода, создания благоприятного психологического климата, вовлечения всех участников, учет мнения каждого, побуждения к высказыванию точек зрения, отличных от других, стимулирования самостоятельного поиска решений. Кроме того, в основе технологии фасилитации заложены различные методы развития дивергентного мышления: вопросы дивергентного

типа, индивидуальные и групповые мозговые штурмы как способы генерации новых идей, обмен идеями в целях их последующего развития, модернизации и совершенствования.

Анализ показал, что внедрение технологии фасилитации в высшем образовании подразумевает, во-первых, создание педагогических условий, способствующих раскрытию творческого, личностного и профессионального потенциала студентов за счет оказания им педагогической поддержки, управления исследовательской деятельностью, мотивации, стимулирования инициативы, профессиональной организации процесса коммуникации и межличностного взаимодействия, основанного на доброжелательном отношении всех субъектов учебно-профессиональной деятельности. Во-вторых, наличие у педагогов определенных личностных качеств и их готовность к реализации концепции фасилитации в условиях высшего учебного заведения. Т.А. Филь считает, что для успешного применения фасилитации в высшем образовании педагог должен обладать такими профессионально-важными качествами, как рефлексия, эмпатия, сензитивность как чувствительность к эмоциональному настрою группы, аутентичность, стремление к развитию и самоактуализации, креативность, гибкость, активность, коммуникативные, лидерские качества [7]. В – третьих, наличие субъективной значимости обучения для студентов их готовность к применению технологий фасилитации в учебном процессе [7, 9].

Сложности развития дивергентного мышления в условиях высшего образования связаны с неготовностью преподавателей изменить учебное взаимодействие с традиционной трансляции знаний и последующего их воспроизведения студентами на организацию творческого пространства, в рамках которого обучаемые находят новые подходы к решению различных задач, путем их всестороннего анализа. Для студентов трудности перехода к нестандартным формам обучения могут быть связаны с возникновением психологического дискомфорта из-за отклонения от стереотипных привычных видов занятий [11].

Таким образом, решение проблемы развития дивергентного мышления студентов, прежде всего, должно быть направлено на профессиональную подготовку педагогов и развитие у них профессионально-важных качеств, побуждающих к внедрению инноваций в учебно-профессиональную деятельность, стимулирующих у студентов способность самостоятельно мыслить, проявлять инициативу, генерировать идеи, делать выбор из возможных вариантов решений в быстро изменяющихся обстоятельствах, ставить цели на основе анализа имеющихся данных и осуществлять поиск их оптимального достижения.

Литература

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. Москва: Издательство Юрайт, 2020. 349 с.
2. Еремина Л.И. Формирование креативности студентов в процессе социального воспитания. Ульяновск: УлГПУ, 2013. 136 с.
3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. М., 1965.
4. Дрязгунов К.В. Формирование дивергентного мышления старшеклассников на уроках обществознания // Образование и общество. 2003. №1. С.40-49.
5. Абдуллаева С.А. Теоретические подходы к изучению дивергентного мышления будущих психологов // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2015. №4 (33). С. 21-25.
6. Тагариев Р.З., Баланюк Н.А. Фасилитация как форма организации занятий в вузе в условиях реализации компетентностного подхода // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 4(47). С. 89-93.
7. Филь Т.А. Фасилитация в системе высшего образования // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 7 (61). Ч. 2. С. 102-104.

8. Мухаметзянова Ф.Г., Хайрутдинов Р.Р., Панченко О.Л., Гайсина А.Р., Хасанова Л.В. Феномен фасилитации в высшем образовании // Казанский вестник молодых ученых. 2017. Т. 1. № 2 (2). С. 9-12.
9. Мухаметзянова Ф.Г., Хайрутдинов Р.Р. О феномене фасилитации в высшем образовании // Казанский педагогический журнал. 2017. № 1(120). С. 45-51.
10. Волобуева Т.Б. Фасилитация развития профессионализма педагогов // Научно-теоретический журнал. 2018. № 3(36). С. 41-50.
11. Голушко Т.К. Развитие дивергентного мышления студентов на занятиях по педагогике // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2019. С. 157-164.