

Федеральное агентство по образованию Российской Федерации

Российский химико-технологический университет им. Д.И.
Менделеева
Новомосковский филиал

Воспитание и развитие творческих способностей у студентов

Учебно - методическое пособие

Для кураторов, преподавателей и специалистов
социально-психологической службы

Новомосковск 2010

УДК 316.6
ББК 88.5

Рецензент: зав. кафедрой психологии и педагогики НФ УРАО, канд. социол. наук, Петрова Г. Д.

Канд. социол. наук., Прокофьева Ю.В.

Составитель – Эррера Л.М.

Воспитание и развитие творческих способностей у студентов. Учебно-методическое пособие. \ Российский химико-технологический университет. Новомосковский филиал. Сост. Эррера Л.М. – Новомосковск, 2010. – 47 с.

Методическое пособие составлено в форме практикума для кураторов и преподавателей, которое может быть использовано при воспитательной работе со студентами и во время учебного процесса.

Содержание

Введение	4
1. Психология творчества и креативности	5
1.1. Уровни (типы) творчества	5
1.2. Мотивация творческой деятельности	8
1.3. Пути управления творчеством	11
1.4. Коллективное творчество и творчество в коллективе	12
1.5. Методы коллективного творчества	16
1.6. Характеристика творческой группы	19
1.7. Что препятствует творчеству	20
1.8. Творчество и компетентность	22
2. Формирование поведения человека	22
2.1. Атрибуция и диссонанс	22
2.2. Атрибуция и потребность в достижении	23
2.3. Самоэффективность	24
2.4. Источники мнения об эффективности	25
2.5. Применении теории мотивации	27
2.6. Естественное и целенаправленное развитие творческого потенциала	29
2.6.a. Развитие творческого потенциала в онтогенезе	29
2.6.б. Целенаправленное развитие творческих способностей	34
2.7. стратегия организации работы с субкультурной молодежью	41
2.8. Методы развития творческого потенциала	42
3. Практический раздел	47
3.1. Диагностика творческих способностей и креативности	47
4. Упражнения	54
Библиография	74

ВВЕДЕНИЕ

Современная система образования, ориентированная на развитие личности, ее творческих сил и самовыражение в деятельности, не всегда на практике отвечает данной цели. Студенчество – это особая социальная категория. Специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования (Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, П.А. Просецкий, В.А. Сластенин). Обращаясь к возрастной периодизации (А. Валлон, Ж. Пиаже, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Э. Эриксон) как основному фактору дифференциации субъектов учебной деятельности, определим характеристику студенчества в русле понимания отечественной наукой возрастного развития личности как внутренне противоречивого, связанного с возникновением психических и личностных новообразований процесса. Л.С. Выготский вслед за П.П. Блонским рассматривает определенные стадии развития в общей схеме переломов, личностных кризисов, пограничными критериями которых выступают качества, приобретшие актуальность. “Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые возникают на данной возрастной ступени и определяют ее отношения к среде, ее внутреннюю и внешнюю жизнь...”. Период обучения в вузе для молодых людей является сензитивным в восприятии нового, он является периодом личностного становления и самоопределения. Пластичность психики, ориентация на самопознание данного возраста определяют возможность развития творческих способностей.. Д. Сьюпер полагает, что профессиональное развитие представляет собой длительный, состоящий из серии непрерывных выборов процесс, достигающий стабилизации лишь в зрелые годы. Исходя из этого, период обучения в вузе не может рассматриваться как

окончательный и неизменный в отношении профессиональной ориентации. Следовательно, как отмечает В.Н.Келасьев, в вопросе соответствия человека и профессии акцент должен делаться не столько на профессиональную модель студента – выпускника вуза, сколько на уровень его социального интеллекта. Высоким развивающим и коррекционным потенциалом обладают такие педагогические условия эффективного формирования творческого потенциала студентов, как создание в процессе обучения атмосферы взаимной доброжелательности с использованием форм групповой работы, основанных на методах стимулирования и мотивации учения (Ю.К.Бабанский) – деловых, имитационных игр, учебных дискуссий, методов эмоционального воздействия, методов учебно-творческого выражения (Б.Т.Лихачев), направленных на моделирование и анализ реальных ситуаций взаимодействия и самостоятельный поиск их разрешения.

1. ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСТВА И КРЕАТИВНОСТИ

1.1 Уровни (типы) творчества

Творчество может быть различного уровня. Гизелин (Ghiselin, 1963) пишет о двух уровнях — низшем и высшем. Первый состоит в расширении области применения уже имеющихся знаний. Так было, например, с изобретением книгопечатания: известный уже способ размножения рисунков стали использовать для размножения текстов. Творчество высшего уровня связано с созданием совершенно новой концепции, в большей или меньшей степени революционизирующей науку. Примером такого творчества стало создание А. Эйнштейном теории относительности.

А. Л. Галин (1986), говоря о разных уровнях творчества, пишет следующее: «Человечество накопило много знаний, имеется множество преобразований имеющейся информации, способов мышления, поэтому новое может быть получено путем комбинирования имеющихся знаний, "компиляции" или выведено непосредственно из того, что известно. Сказать, что это не творчество, вряд ли можно. Нечто новое в результате такой работы

получается. Но оно принципиально выводимо из того, что известно. Поэтому назовем это творчеством невысокого уровня. Многого может быть сделано путем применения специальных приемов решения изобретательских задач (Альтшуллер Г. С, 1979), направленного перебора вариантов решения, последовательного осмысления задачи, задания себе вопросов определенного типа и т. п. Но качественно новое знание, предполагающее изменение самих основ рассмотрения явления, таким путем получено быть не может. Получение новых знаний, принципиально меняющих рассмотрение объекта исследования, назовем творчеством высокого уровня» (с. 9).

А. Л. Галин пишет далее, что творчество невысокого уровня связано с рациональным упорядочиванием знаний, их соотносением и удобным представлением и не обязательно предполагает обращение к интуиции. Творчество же высшего типа включает в себя и интуицию.

Очевидно, что творчество высокого уровня в определенных сферах деятельности доступно не всем, что заставляет говорить о наличии у людей разного по уровню творческого потенциала, т. е. способности к творчеству. В. П. Михайлова с соавторами (2002) на примере педагогической деятельности попытались выделить уровни творческого развития личности. Импровизация (от лат. *improvisus* — неожиданный, внезапный) в самом общем понимании — создание чего-то (сочинение стихов, написание музыки, выступление с чем-либо и т. п.) в момент исполнения, без подготовки.

Низший уровень проявляется в способности анализа предметной ситуации с целью ее преобразования; в анализе текстов художественных и научных произведений, в осознании жизненных проблем и собственного опыта в решении практических задач. Новообразованиями этого уровня творческого развития являются умение по-новому, нестандартно взглянуть на ситуацию, широкий диапазон действий при выполнении проблемных заданий, т. е. альтернативность мышления.

Средний уровень творческого развития личности проявляется в рефлексии относительно того, что «я могу» и чего «я хочу», в понимании детерминант собственного развития, в умении ставить цели и задачи по самопреобразованию и самосовершенствованию. Психологическими новообразованиями этого уровня являются адекватное отражение себя, умение анализировать свои поступки, предвидеть их последствия.

Высший уровень творческого развития дает возможность эффективного воздействия на других людей незаметно для них самих. Данный уровень развития проявляется в умении проектировать личность другого человека и прогнозировать его поступки, в умении отстаивать свою точку зрения и учитывать мнение других. Люди этого уровня одновременно и мечтатели, и прагматики, они самостоятельны и независимы, гибки, эффективны и эмоционально устойчивы.

Л. А. Китаев-Смык (2007) пишет о трех уровнях творчества: компилятивном, проективном и инсайтно-креативном.

Компилятивный уровень связан с собиранием, классификацией, рубрикацией, ранжированием уже известных разрозненных знаний и фактов.

Проективный уровень имеет место, когда создаются обобщенные новые суждения на основании собранных знаний.

Инсайтно-креативный уровень связан с озарением, когда творец неожиданно постигает что-то новое, неожиданное для него («побочный продукт» интеллектуального напряжения по Я. А. Пономареву).

Личности, обладающие компилятивным уровнем творчества, могут хорошо разбираться в людях, проявлять коммуникативную креативность, быть хорошими администраторами, руководителями. «Проективные творцы» становятся блестящими педагогами, создают учебные программы, фундаментальные учебники. Этого не могли бы сделать «инсайтные творцы», увлеченные поиском неясного знания и мало склонные к методологическому классификаторству. Кроме того, они слывут неуживчивыми людьми с дурным характером, поэтому плохо справляются с работой, успешно выполняемой «компилятивными творцами».

По С. С. Беловой (2008), сущность процесса творчества заключается:

- 1) в завершении схемы, восстановлении пробела в репрезентации задачи (О. Зельц);
- 2) в реорганизации информации или переформулировке задачи (К. Дункер);
- 3) в преодолении ментального блока, функциональной фиксации (К. Дункер, Р. Майер);
- 4) в нахождении аналога задачи (Д. Гентнер);
- 5) в случайных рекомбинациях идей (Д. Саймонтон);
- 6) в дивергентном мышлении (Дж. Гилфорд);

- 7) в ассоциировании отдаленных элементов опыта (С. Медник);
- 8) во взаимодействии логического и интуитивного режимов мышления (Я. А. Пономарев);
- 9) в закономерностях функционирования семантической (Э. Нецке) или нейронной (К. Мартиндейл) сети.

М. Боден (Войеп, 1999) выделяет три типа творчества (креативности):

- 1) комбинаторную креативность — порождение новой идеи через необычную комбинацию (ассоциацию) известных идей;
- 2) исследовательскую креативность — обнаружение «белых пятен», формулирование проблем; творчество состоит в исследовании содержания, границ и потенциала концептуального пространства;
- 3) трансформационную креативность — выдвигание идей, немислимых ранее: это научные прорывы на уровне парадигм, «новое слово в искусстве» и т. д. Это творчество в полном смысле слова.

1.2. Мотивация творческой деятельности

Как писал Г. Гутман (Gutman, 1967), для понимания творческой деятельности необходимо принимать во внимание не только мыслительные процессы, но и динамические силы, приводящие эти процессы в действие для производства чего-то нового. А Сантьяго Рамон-и-Кахаль полагал, что исследователя отличают от других людей не особые интеллектуальные способности, а его мотивация, объединяющая две страсти: любовь к истине и жажду славы. В отношении того, что побуждает человека к творческой деятельности, имеются разные точки зрения.

Сократ первым указал на то, что поэты создают свои произведения не благодаря стараниям или искусству, но следуя некоторому природному инстинкту. Действительно, многие гении и одаренные люди отмечают, что позыв к творчеству возникал у них инстинктивно. Примеры такого рода приводит Ч. Ломброзо: «Альфieri, называвший себя барометром — до такой степени изменялись его творческие способности в зависимости от времени

года, — с наступлением сентября не мог противиться овладевавшему им невольному побуждению, до того сильному, что он должен был уступить, и написал шесть комедий. На одном из своих сонетов он собственноручно сделал такую надпись: "Случайный. Я не хотел его писать"...»

«Все гениальные произведения, — говорит Вольтер в письме к Дидро, — созданы инстинктивно. Философы целого мира вместе не могли бы написать "Армиды Кино" или же басни "Мор зверей", которую Лафонтен диктовал, даже не зная толком, что из нее выйдет. Корнель написал своих "Горациев" так же инстинктивно, как птица вьет гнездо» (Ломброзо Ч., 2006, с. 26-28).

Французский ученый М. Рорбах (Rorbach, 1959), основываясь на самонаблюдении, тоже считает, что мотивация к творчеству самовозникает и саморазвивается.

Моль (Moles, 1963), опираясь на идеи З. Фрейда, К. Юнга, К. Левина и бихевиористов, представляет мотивацию творчества как трехслойную структуру. На низшем уровне находится редуцированный образ человечества в целом, его непрерывный мятеж против законов природы или мифологические образы, грезы человечества, от Прометея и Икара до философского камня и эликсира долголетия (неосознаваемый коллективный опыт человечества). Средний уровень представляет «страсть» (побудительная сила мотивации), а верхний уровень — социальные мотивы (например, ориентация на научное признание, славу).

Некоторые ученые решающую роль отводят мотиву достижения, т. е. стремлению к успеху, к достижению цели. Это выявлено Чамберсом (Chambers, 1967), обследовавшим 740 ученых (400 химиков и 340 психологов).

Л. С. Прангишвили, А. Е. Шерозия, Ф. В. Бассин (1978) рассматривают творческую активность художника как неосознанное стремление к отреагированию фрустраций, а литературное произведение — как продукт изживания конфликтов по механизму проекции и идентификации.

Л. Г. Жабицкая (19836) считает такой подход неадекватным. Бессознательное стремление к изживанию фрустрационного напряжения может стать стимулом к созданию литературного продукта, однако такая мотивация является побочной для литературного творчества (даже если она осознается автором в качестве основной). Жабицкая отстаивает точку зрения, что

ведущие мотивы литературно-художественного творчества связаны с познавательной потребностью в художественном исследовании действительности и формированием ценностного отношения к миру. Потребность в познании мотивирует творческую деятельность в особой проблемной ситуации при столкновении художника с новыми явлениями общественной и индивидуальной психологии, требующими установления ценностного отношения.

Мотивом творческой деятельности может быть «удовольствие, доставляемое работой мысли», как писал Ч. Дарвин. «Восстанавливая в памяти... черты моего характера в школьные годы, я нахожу, что единственными моими качествами, которые уже в то время подавали надежду на что-либо хорошее в будущем, были сильно выраженные и разнообразные вкусы, большое усердие в осуществлении того, что интересовало меня, и острое чувство удовольствия, которое я испытывал, когда мне становились понятными какие-либо сложные вопросы или предметы» (1957, с. 59).

А. С. Шаров (2000) обращает внимание на стремление творческого человека к значимости собственной личности. «Для творческого человека особенно характерно стремление к эскалации значимости собственной личности и Я. Это стремление не только направляет, но и мобилизует человека в реализации выполняемой им деятельности. Сделать что-то лучше, качественнее, чем другие, не так, как все. Стремление к значимости охватывает всего человека, он ищет место приложения своих сил и способностей, поэтому творческие люди многое пробуют делать, начинают и бросают, пока не найдут то, где они максимально результативны, и это приносит им огромное удовлетворение» (с. 329-330).

Ч. Дарвин (1957) признавался, что помимо любви к естествознанию были и другие причины его научной деятельности: «На помощь этой чистой любви приходило, однако, мое честолюбивое желание снискать уважение моих товарищесско-натуралистов», «Успех первого моего литературного труда до сих пор доставляет моему тщеславию большое удовольствие» (с. 124).

Следовательно, причинами, повышающими силу мотива творческой деятельности, может быть соревновательность или элементарная зависть, о которой А. С. Пушкин писал: «Зависть — сестра соревнования, следовательно, из хорошего роду».

Один из стимулов научного творчества - ореол исключительности, которым окружены ученые.

Интерес, любопытство. Интерес — это познавательная потребность, которая побуждает человека проявлять творчество для ее удовлетворения. Г. Мерфи описывает интерес как врожденное «стремление к открытию», как творческий импульс, «живое любопытство». Интерес — одно из генетически ранних проявлений и мотивационный источник развития креативности и поддержания творческой активности на оптимальном уровне. Разнообразие интересов создает условие накопления материала для творческих преобразований, ассоциирования. Пробуждение интереса сопровождается эмоциональным состоянием захваченности, зачарованности.

Смена направления творческой деятельности как способ сохранения мотивации. Смена направлений, характера творческой деятельности происходит у выдающихся деятелей довольно часто и, вероятно, является одним из факторов сохранения мотивации и творческой активности до самой старости. Наиболее свойственно это для деятелей науки, которые на протяжении своей карьеры могут многократно переходить от изучения одной темы к изучению другой.

1.3. Пути управления творчеством

Как пишет Я. А. Пономарев (1976), издавна существуют противоположные тенденции в поиске путей управления творческой деятельностью. «Одна из этих тенденций связывает возможности управления творчеством с алгоритмизацией творческой деятельности, с разработкой "технических приемов", использование которых вело бы к открытию нового. Иначе говоря, эта тенденция выражает стремление к конструированию такой логической системы, которая бы вела людей к научным открытиям, изобретениям и т. п. О такой логике мечтал средневековый схоласт Раймон Луллий, предложивший проект машины, с помощью которой, по его убеждению, можно было получать все возможные истины. В настоящее время такая тенденция ярко представлена направлением "машинного моделирования интеллектуальной

деятельности" и рядом других направлений, ставящих своей целью разработку алгоритмов для решения творческих задач изобретателями, учеными и т. п. Другая тенденция принципиально отрицает продуктивность попыток алгоритмизации процесса творчества, считая такие попытки иллюзорными. Однако эта тенденция не отрицает в принципе возможность управления творчеством. Она лишь отвергает возможность прямого пути такого управления и предлагает косвенный путь. Суть его сводится к созданию условий, благоприятствующих творчеству. Комплекс таких условий весьма многообразен. Он начинается с ситуаций, благоприятствующих интуитивному схватыванию идеи решения творческой проблемы, и кончается воспитанием необходимых способностей, качеств личности творца, созданием творческого климата в научно-исследовательском коллективе и т. п. Движение мысли последних лет показывает, что иллюзии, порожденные появлением первых машинных эвристических программ, рассеялись, хотя возможности таких программ постоянно возрастают».

Я. А. Пономарев отмечает, что кибернетические «умные» машины затрагивают лишь один структурный уровень познания — логический, и совсем не затрагивают психологических механизмов творческого акта. По мнению Я. А. Пономарева, «разговор о возможности "логики открытий", точнее сказать — логики, ведущей к открытиям, противоречит самому смыслу понятия о творчестве. Однако это не исключает возможности науки о творчестве, а вместе с тем и правомерности понятия эвристической логики» (там же, с. 290). Далее автор пишет: «Необходимо признать, что по самой сути дела любое решение подлинно творческой проблемы всегда выходит за пределы логики. Однако, как только это решение получено, оно, конечно, может при определенных условиях быть логически осмысленным... На основании такой логики те задачи, которые до этого были творческими, перестают быть таковыми, они становятся задачами логическими. Это и создает одно из необходимых условий развития творческих возможностей. Опираясь на достижения логики, сфера творчества перемещается и вновь оказывается за пределами возможностей логики» (с. 290). Вследствие этого, пишет Я. А. Пономарев, происходит соподчинение двух до сих пор взаимоисключающих одна другую тенденций.

1.4. Коллективное творчество и творчество в коллективе

Творчество бывает индивидуальным и совместным и каждое из них имеет преимущества и недостатки (табл. 1.1).

Индивидуальное творчество больше присуще деятелям искусства, литературы и науки, хотя во многих случаях оно носит и совместный характер. Научное творчество, наоборот, чаще всего является совместным, хотя и не исключает индивидуального творчества. И это создает ряд проблем. Как пишет польский психолог А. Матейко (1970), «процессы, происходящие внутри творческого коллектива, характеризуются диалектической борьбой двух противоположных тенденций. Одна из них направлена на достижение максимума внутренней спаянности коллектива.

Таблица 1.1. Предпочтительные варианты работы в одиночку и в команде (Файбушевич С. И., 1997)

Предпочтительнее работа в одиночку	Предпочтительнее работа в командах
для решения простых задач и «головоломок»	Для решения сложных задач или «проблем»
когда кооперация удовлетворительна	Когда для решения необходим консенсус
когда разнообразие мнений ограничено	Когда присутствует неопределенность и множественность вариантов решения
когда задачу необходимо решить срочно	Когда необходима высокая самоотдача
когда достаточно узкого диапазона компетентности	Когда требуется широкий диапазон компетентности
при наличии неустранимого конфликта интересов участников	При возможности реализации целей членов команды
когда организация предпочитает	Когда организация

работу с частными лицами	предпочитает результаты командной работы для разработки перспективной стратегии
когда необходим оптимальный результат	Когда необходим разносторонний подход

Творчество... представляет собой явление, относящееся прежде всего к конкретным личностям, явление, требующее индивидуальной свободы и по самой своей природе антиконформистское. Поэтому столь актуальной является задача согласования требований творчества с требованиями рациональной организации, с одной стороны, и творческой свободы личности — с принципами коллективного взаимодействия — с другой» (с. 6).

Особенно ценны междисциплинарные творческие коллективы, в которых имеются условия для передачи знаний и идей из одной сферы деятельности в другую, не говоря уже о разностороннем подходе к решению научной проблемы. Однако, в таких коллективах существует трудность нахождения общего для всех языка. «Повышение творческой продуктивности в творческом коллективе достигается следующими путями: 1) расчленением, сведением вместе и размещением в непрерывной последовательности операций "производства" творческих идей, организацией непрерывного "производственного" процесса решения задач; 2) эффективным разделением труда, применением специальных методов и приемов на каждой операции.

3) особым эффектом взаимного творческого воодушевления» (Гаджиев Ч. М, 1983, с. 271).

Совместная творческая деятельность может протекать в различных формах - от короткой беседы незнакомых людей, решающих какую-то общую ситуативную задачу, до регулярных встреч на протяжении многих лет в профессиональном творческом коллективе. Отсюда: творческое общение может проходить, как отмечают Я. А. Пономарев и Ч. М. Гаджиев (1986), ряд этапов.

Первый этап. Общение носит преимущественно коммуникативный характер и заключается в передаче информации, которая используется строго по назначению. Никакая

второстепенная и побочная информация из нее не извлекается, а нечетко выраженная и бессмысленная в данном контексте информация не принимается. Примером такого рода общения может служить строго официальная беседа.

Второй этап. Общение носит тот же характер, однако партнеры по общению произвольно или сознательно извлекают из передаваемой информации не только то, что составляет ее прямое содержание, но и второстепенные и побочные моменты, используемые в качестве «подсказки» для решения своих задач. Однако, возможности высказывания и понимания идеи минимальны. Новые идеи, высказываемые на этом этапе, не встречают формального сочувствия, несмотря на то, что могут быть восприняты и использованы партнером.

Третий этап. Общение носит коммуникативно-творческий характер. Информация используется и по прямому назначению, и как «подсказка». Нечеткая бессмысленная информация допускается. Высказывание и объективизация новых идей возможны, но ничего не делается для их облегчения. На этом этапе завершается развитие стихийного творческого общения на обыденном уровне.

Четвертый этап. Общение специально организуется и становится творчески - коммуникативным. Передача информации носит вспомогательный характер. Главное — высказывание новых идей на основе известной информации или новых идей партнеров. Нечеткая и бессмысленная информация циркулирует наравне с остальной.

На этом этапе существенное значение приобретает понимание участниками коллективного творчества новой идеи. Понимание новой идеи — это уяснение сущности высказанного предложения. Непонимание и еще хуже — неприятие новой идеи затрудняет эффективное сотрудничество, хотя и не исключает полностью его возможность. Ведь даже в возражениях не понявшего суть идеи человека можно почерпнуть нечто ценное: новое направление мысли, информацию о некоторых важных вещах, которым не придавалось значения, возможное направление аргументации будущих более серьезных оппонентов (например, начальства).

Понимание новой идеи, по мнению Я. А. Пономарева и Ч. М. Гаджиева, в отличие от «простого» понимания заключается в восприятии и понимании принципиально новой для члена творческого коллектива информации, в преодолении своеобразных психологических барьеров. Если «простое» понимание облегчается

установкой, при которой определенная информация как бы ожидается и на ее восприятие настроены определенные психологические структуры, то новая идея противоречит этим ожиданиям, не «прогнозируется». Для уяснения и принятия требуются

довольно значительные усилия, прежде всего для преодоления психологических барьеров, связанных с инертностью установок и стереотипов мышления. Уяснение новой идеи требует ломки привычных представлений, а принятие пусть даже непонятной идеи — внутреннего согласия на возможность необычного, противоречащего привычным представлениям взгляда на вещи.

А. В. Семенова, Ч. М. Гаджиев и О. А. Колосова под руководством Я. А. Пономарева (1981) провели серию исследований, в которых испытуемые решали предложенную им задачу индивидуально и в группах по 2-4 человека. При индивидуальном решении задачи испытуемые не могли уложиться в отведенные им 30 минут. При объединении же с другими испытуемыми около 70% групп нашли решение, не выходя за пределы того же времени.

Как пишет Ч. М. Гаджиев (1983), «создание коллектива (группы) изобретателей на первый взгляд кажется простым делом. Достаточно собрать в одном помещении 6-8 специалистов, имеющих соответствующую подготовку, и поручить им «делать изобретения». Однако в подавляющем большинстве случаев такое действие, вполне достаточное для создания почти любой обычной лаборатории или отдела, не приведет к возникновению этой своеобразной общности людей — творческого коллектива... Вопрос создания эффективно действующих коллективов изобретателей и соответственно переход к преимущественно коллективным формам изобретательской деятельности упирается в проблему оптимальной организации творческого коллектива» (с. 267-268).

1.5. Методы коллективного творчества.

На протяжении тысячелетий основным методом коллективного творчества считался спор, противоборство идей. В настоящее время

этот метод не считается эффективным. На смену ему пришли методы, основанные на сотрудничестве, взаимной поддержке, понимании и подхватывании идей друг друга. Споры категорически исключаются путем их принудительного пресечения.

Разработаны несколько методов коллективного творчества на четвертом этапе: мозговой штурм (брейншторминг), синектика, маевтика, ИПИД (индуцирование психоинтеллектуальной деятельности) и др., обзор которых дан в книге Г. Буша (1977).

Я. А. Пономарев (1976) пишет: «Несомненно, что во всех подобного рода попытках есть что-то интересное, разумное, даже мудрое. Но все они не выходят за пределы эмпирического лимита, представляя собой сырье для последующего фундаментального анализа. Во всех этих попытках внутренний механизм изучаемых явлений остается не вскрытым "черным ящиком"» (с. 293).

Мозговой штурм — способ группового решения проблемных (творческих) задач, основанный на методе свободного ассоциирования. Предложен в конце 1930-х гг. американским психологом А. Осборном. Участники группы, обсуждая какую-либо проблему, говорят все, что приходит им в голову, каким бы абсурдным это ни казалось. Цель — получить максимально возможное количество новых идей, так как это повышает шансы найти правильное решение. Все идеи тщательно записываются стенографистами и по окончании мозгового штурма критически оцениваются, как правило, через 20-40 минут, но лучше — вообще другой группой людей. Мозговой штурм связан с соблюдением определенных правил общения: 1) запрещена какая-либо критика предлагаемых идей; 2) поощряются любые идеи — чем более дикой представляется идея, тем лучше; 3) требуется высказывать как можно больше идей; 4) приветствуются комбинирование и улучшение идей (Джонс К. Дж., 1976). Действенность мозгового штурма заключается в том, что у его участников снимается страх оценки неправильного ответа (Lytton, 1971). При мозговом штурме творческий процесс делится на два этапа: 1) выработка и сочетание идей; 2) отбор идей. Примером мозгового штурма является телевизионная игра «Что? Где? Когда?».

Синектика также уделяет существенное внимание организации творческого общения, однако здесь большое значение придается технологии совместных решений, а обучение творческому общению происходит путем включения новичка в группу опытных синекторов. В процессе решения большое значение придается

придумыванию аналогий, чему отводится соответствующее место в организации творческого общения. Если проводить сравнение с мозговым штурмом, то, во-первых, в синектике усовершенствована схема решения задач и введена новая операция — рассмотрение и переработка условий задачи. К условиям задачи подходят критически, преобразуя «проблему как она дана» в «проблему как она понятна». Схема решения задачи при этом становится такой: переработка условий задачи, генерация и сочетание идей, отбор идей. Во-вторых, в отличие от мозгового штурма, где для генерации идей не применяются никакие специальные методы, в синектике на этапе генерации и сочетания идей применяется набор аналогий: прямая аналогия, личная аналогия (эмпатия), символическая аналогия, фантастическая аналогия. В-третьих, усовершенствована схема операций и используются специальные методы, что позволяет перейти к стабильности коллективной творческой работы, создать регулярно функционирующий творческий коллектив. В-четвертых, большая роль в ней отводится руководителю, который выбирает методы решения, управляет ходом решения, соблюдает последовательность операций.

Маевтика (диалог Сократа) — наиболее древний метод совместного решения творческих задач. Он тоже требует соблюдения принципов, это: 1) свободный обмен мнениями между равноправными собеседниками; 2) возбуждение самосознания посредством целеустремленных вопросов; 3) применение шутки как способа активизации мышления.

ИПИД, как пишет Ч. М. Гаджиев (1983), «базируется на гипотезе квантововолновой природы процессов индуцирования психоинтеллектуальной деятельности» и заключается в том, что члены группы в соответствии с закрепленными за ними ролевыми функциями (например, «оппонент», «специалист по неожиданностям», «ведущий» и т. д.) и базирясь на специальном «программном вопросе» стараются путем вопросов активизировать «психоинтеллектуальную деятельность» одного из участников заседания («испытуемого»). В ИПИД разработано несколько схем для решения разных типов творческих задач, количество операций в них находится в пределах сорока, все операции сформулированы, пронумерованы, переходы между ними определены и расписаны. Роли участников решения определены заранее, формализованы и отграничены. Причем если в мозговом штурме и синектике выделены две роли — руководителя и участников, то в ИПИД используется более тонкая

дифференцировка ролей, которая зависит от типа решаемой проблемы.

Все эти методы связаны с искусственными, специальными приемами организации творческого общения. Это эмпирические методы, возникшие вне научных исследований проблем творчества по принципу «один ум хорошо, а два лучше». Они охотно используются на практике, но их научный анализ дает противоречивые результаты (Пономарев Я. А., 1981). Ч. М. Гаджиев отмечает следующие недостатки этих методов: «1) в них отсутствует строгая научная база и созданы они на основе самых разнообразных, иногда довольно произвольных, теоретических положений; 2) представляют собой не систему организации работы, а несколько хаотическое нагромождение приемов, построенных на основе эмпирических закономерностей» (1983, с. 268).

Идея мозгового штурма и вообще группового творчества, как пишет Я. А. Пономарев (1981), многими воспринимается настороженно: «Одни исследователи принципиально отвергают саму возможность такого творчества, другие не находят преимуществ группового творчества по сравнению с индивидуальным. Сомнения в том, что вероятность решения проблем группой превышает вероятность их решения любым ее членом в отдельности, опираются, как это может показаться на первый взгляд, на результаты строгих экспериментальных исследований, в частности тех, которые осуществлены в контексте обсуждения эффективности методики мозгового штурма» (с. 79). Многими авторами в конце 1960-х и в 1970-х гг. было экспериментально показано, что индивидуальная работа может быть не менее эффективной, чем групповая — обзор этих работ дан В. Н. Даниловой (1976).

Очевидно, однозначного ответа на вопрос — более эффективно групповое решение задачи или нет? — быть не может в связи с тем, что в оценку результатов вмешивается много субъективных и неучитываемых факторов: специфика решаемых задач, субъективность выбираемых критериев оценки успешности решения, различные способы вознаграждения испытуемых в экспериментах, состав группы и т. д.

1.6. Характеристика творческой группы.

Творческая группа обязательно должна включать в себя хотя бы одного генератора идей. Человек, у которого не возникают новые идеи, в лучшем случае может исполнять вспомогательные функции: оценщика предлагаемой идеи или информатора, снабжающего коллег полезной информацией, а в худшем он является балластом.

У участника творческого коллектива идея может возникнуть, но он ее не высказывает, что может быть по двум причинам. Первая: человек не уверен в ее ценности или стесняется ее высказать, особенно в присутствии авторитета. Эта робость преодолевается небольшим специальным обучением или практикой работы в творческом коллективе. Вторая причина: желание единолично использовать возникшую у него идею. Здесь вопрос переходит уже в плоскость морали. Требуется разъяснить такому члену творческого коллектива, что «своя» идея возникла у него в результате коллективного обсуждения вопроса, в нее в качестве «сырья» вошли высказывания и идеи партнеров.

Высказывание творческой идеи осуществляется чаще всего вслух, иногда на бумаге, в виде эскиза или краткого письменного наброска (например, формулы изобретения или литературного фрагмента при создании коллективного литературного произведения).

Важным участником творческой группы является «резонатор», т. е. человек, который умеет переформулировать новую идею, вскрыть ее суть, придать ей адекватное выражение (словесное, графическое, символическое и т. д.). Этот процесс называется объективизацией. Ее необходимость возникает в связи с тем, что не все «генераторы» могут выразить свою идею понятным для других языком.

Объективизация новой идеи происходит, как правило, в диалоге «генератора» и «резонатора».1 Ее важность состоит в том, что непонимание партнерами творческого общения друг с другом полностью блокирует процесс решения творческой задачи.

При индивидуальном творчестве процесс уяснения, объективизации идеи нередко затягивается на долгие годы, иногда даже осуществляется не самим автором идеи, а его последователями. В творческом коллективе при непосредственном решении задачи такая объективизация существенно ускоряется. Это объясняется тем, что, во-первых, потребность в разъяснении новой идеи возникает при коллективном творчестве немедленно вслед за ее обнаружением; во-вторых, в высококвалифицированном творческом коллективе его члены обладают практическими навыками

объективизации, хорошо понимают друг друга, знают, что новая идея чаще всего первоначально выглядит как «гадкий утенок», которому надо помочь превратиться в «лебедя».

1.7. Что препятствует творчеству

М. М. Жердева (2005) путем опроса старшеклассников выявила факторы, которые препятствуют раскрытию их творческого потенциала. К внутренним факторам относятся нежелание развивать свой творческий потенциал, недостаточное развитие волевых качеств, отсутствие таланта, знаний, лень, нетерпение, невнимание, отсутствие целеустремленности и др. К внешним относятся недостаточный уровень материальной обеспеченности, отсутствие поддержки со стороны родных и близких, учителей и родителей, отсутствие единомышленников и др.

Близкие этим данные получены и в исследовании Е. А. Гуськовой (2004) при опросе студентов. Так, препятствуют проявлению творческого потенциала, особенно в научной деятельности, отсутствие материальных средств (36% ответов), непонимание со стороны окружающих (28%), отсутствие желания (19%), лень (16%). Кроме того, назывались такие причины, как загруженность бытовыми проблемами, одиночество, зависть сверстников, замкнутость, проблемы со здоровьем и др.

Кроме чувств, стимулирующих творческую деятельность, есть чувства, тормозящие творческие усилия. Самый опасный враг творчества - страх. Боязнь неудач сковывает воображение и инициативу.

Второй враг творчества - чересчур высокая самокритичность... Должно быть некоторое равновесие между одаренностью и самокритичностью, потому что слишком придирчивая самооценка может привести к творческому тупику.

Третий враг творческого мышления - лень.

Когда человек желает что-то сделать - он непременно должен начать. Истина проста: начать, продолжить и, наконец, завершить. Эти три этапа психологически неравнозначны и требуют различных волевых усилий. Иногда камнем преткновения служит последний этап - завершение. Все же для большинства людей сложнее всего начать. Недаром на эту тему созданы пословицы на всех языках.

Трудность, связанную с началом деятельности, представители творческих профессий иногда испытывают особенно остро. Вот свидетельство Дж. Б. Пристли: «Мне нужно оттянуть минуту, когда все-таки придется начать писать. Я пишу уже больше пятидесяти лет, но начинать писать для меня по-прежнему мука. И теперь даже больше, чем раньше». (Лук А. Н., 1978, с. 71.)

Систематизируя виды барьеров творчества, В. М. Воскобойников (1996) выделил следующие:

Контрсуггестивные барьеры — предубеждение, неверие в свои силы, недоверие к коллегам, ригидность взглядов и установок, приспособленчество.

Тезаурусные барьеры — низкий уровень образования, интеллектуального развития, недоступность информации.

Интеракционные барьеры — неумение планировать и организовывать деятельность свою и других.

1.8. Творчество и компетентность

Компетенция — это круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен. Компетентный человек — знающий в данной области деятельности. Компетентность находится в вероятностных отношениях с креативностью. Установлена тесная, но неоднозначная связь знаний и творчества. С одной стороны, чем

больше знает человек, тем более разнообразными подходами он владеет при решении новых задач. С другой стороны, знания могут ограничивать стремление человека к разрушению стереотипных моделей, к поиску новых путей решения.

«Предварительные обширные знания необходимы ученому для творческой деятельности как строительный материал для возведения нового здания, но в мышлении они имеют тенденцию застывать в догмы», - пишет Е. Мирская. Подобных же взглядов придерживается известный американский социолог Р. Мертон: «Ученый должен приложить все усилия к тому, чтобы изучить работу своих предшественников и современников, но слишком усердное чтение и слишком большая эрудиция ведут к понижению творческой способности ученых». (Бодалев А. А., Рудкевич Л. А., 2003, с. 245.)

2. ФОРМИРОВАНИЕ ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

2.1. Атрибуция и диссонанс

Взаимосвязь между теорией атрибуции и диссонансом состоит в том, что диссонанс отражает то, в какой мере человек ощущает ответственность за результаты своего поведения. По определению, те, кто атрибутируют плоды своего поведения по отношению к внешним причинам, не чувствуют личной ответственности за свои успехи и неудачи. В результате, они по-иному переживают когнитивный диссонанс, чем внутренне ориентированные люди. Следовательно, внутренне ориентированные люди куда более склонны чувствовать гордость в случае успеха и стыд при провале. Таким образом, и диссонанс, и внутренняя направленность, по-видимому, связаны с эмоциями, и мотивирующая сила эмоций достаточно велика (Lazarus, 1993). Албонетти и Хепберн (Albonetti & Hepburn, 1996) предположили, что наибольшую пользу от лечебной программы получают те наркоманы, которые атрибутируют свое поведение по отношению к факторам, находящимся под их контролем, — другими словами, те, кто принимают личную ответственность за свои действия.

Этот когнитивный подход к мотивации основан на том допущении, что люди непрерывно оценивают свое поведение, ищут причины своих успехов или неудач, предчувствуют возможные исходы предполагаемого поведения и эмоционально реагируют на успех и неудачу. В этом заключается ключевая идея теории атрибуции. Не атрибуция поведения по отношению к той или иной причине является мотивом поведения, пишет Вейнер (Weiner, 1980), но эмоции, возникающие в ответ на специфическую атрибуцию. Результатом атрибуции, предполагает он, может быть гнев, чувство вины, благодарность или же множество других эмоций. Кажется логичным, что в случае возникновения положительных эмоций последующее поведение будет направлено на сохранение условий, делающих возможной атрибуцию.

2.2. Атрибуция и потребность в достижении

Оказывается, что то, как люди объясняют успехи и неудачи, тесно связано с тем, что психологи называют потребностью в достижении — потребностью человека в достижении некоторого уровня совершенства. По-видимому, люди, обладающие высокой потребностью в достижении, куда более склонны атрибутировать результаты своего поведения по отношению к внутренним причинам. Таким образом, если они добиваются успеха, то атрибутируют его по отношению к своим усилиям (и, возможно, способностям); если же их постигает неудача, они так же привлекают внутренние факторы, зачастую обвиняя себя в недостаточных усилиях.

Напротив, индивидуумы, для которых характерна более низкая потребность в достижении, могут атрибутировать свой успех по отношению к способностям, усилиям, легкости задачи или удаче, но они куда более склонны атрибутировать свои неудачи по отношению к недостатку собственных способностей. (Graham? 1997; Nathawat, Singh, & Singh, 1997). Такие люди невысоко оценивают собственные способности, то есть имеют низкую оценку того, что Альберт Бандура называет самоэффективностью.

2.3. Самоэффективность

Термин «самоэффективность» имеет отношение к оценке человеком собственной эффективности (Bandura-1986,1993; Evans,

1989). Люди с высокой самооэффективностью считают себя умелыми, или эффективными, во взаимодействии с окружающим миром или другими людьми.

Мнения о самооэффективности являются значимыми в определении действий людей; отсюда следует, что они важны как мотивы. Как пишет Шанк (Schunk 1984), в большинстве случаев люди не выполняют тех действий, которые, как они ожидают, получаются у них очень плохо. «Убеждение в эффективности, — говорит Бандура, — влияет на чувства, мышление, мотивы и поведение людей» (Bandura, p. 118). Неудивительно, например, то, что Сленгер и Рудстам (Slanger & Rudestam, 1997) выяснили, что уровень самооэффективности является одной из переменных, наиболее явно отличающихся у людей, выбирающих высокую или низкую степень риска в таких видах спорта, как гребля на каяках, лыжный спорт, альпинизм и выполнение фигур высшего пилотажа. Люди с высоким мнением о самооэффективности — о собственных возможностях — более других склонны участвовать в деятельности, которая демонстрирует обоснованность их мнения.

Мнение о собственной эффективности влияет не только на то, что будут делать люди, но и на то, сколько времени и усилий они посвятят задаче, особенно тогда, когда столкнутся с трудностями. Чем более Энн верит в себя (чем больше ее оценка собственной эффективности), тем настойчивее она будет. Напротив, если она не считает себя способной в достаточной мере, то быстрее разочаруется и сдастся. По этой причине, замечают Зиммерман, Бандура и Мартинез-Понс (Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992), мнение о самооэффективности так важно в школе: «Многочисленные исследования показали, что учащиеся с повышенным чувством собственной академической эффективности демонстрируют больше упорства, усилий и подлинного интереса в своей академической деятельности» (p. 664). Более того, как указывают Филлипс и Галли (Phillips & Gully, 1997), в среднем именно эти учащиеся ставят перед собой более, трудные цели и достигают самых высоких уровней. Учащиеся, для которых характерны самые высокие уровни академической самооэффективности, обладают тенденцией к проявлению самых высоких уровней социальной самооэффективности (Patrick, Hicks, & Ryan, 1997). Эти учащиеся ставят перед собой наиболее реалистичные социальные цели и, как правило, высокоуспешны в установлении тесных социальных взаимоотношений со сверстниками и взрослыми людьми.

Самоэффективность является важным фактором и на рабочем месте. Неудивительно, что люди с наиболее положительным мнением о собственной компетентности (другими словами, имеющие самое высокое представление о самоэффективности), в целом лучше других справляются со своей работой.

Однако, при всей положительности роли, которую играет высокая самоэффективность в отношении выбора целей и практической деятельности, оказывается, что в некоторых обстоятельствах высокая самоэффективность также связана с упрямой приверженностью к пустой трате усилий. Например, Уайт, Сакс и Хук (Whyte, Saks & Hook, 1997) продемонстрировали, что многие учащиеся с твердой уверенностью в успешности своих действий (для которых характерна высокая самоэффективность) настойчиво придерживались обреченной на провал программы действий даже после того момента, когда будущий провал должен был бы стать очевидным для них самих. Это показывает, что в то время как положительная оценка компетентности тесно связана с постановкой высоких целей и приложением усилий к их достижению, нереалистично высокая оценка собственной компетентности может быть связана с недостижимыми целями и неуместным упорством.

2.4. Источники мнения об эффективности

Почему некоторые люди обычно высоко оценивают свою эффективность, а другие имеют о ней менее лестное мнение? Ответ, по предположению Бандуры (Bandura, 1986), кроется в сочетании воздействия четырех основных источников влияния.

Первым являются результаты поведения человека, особенно при их отражении в зеркале успеха или неудачи. При прочих равных люди, обычно преуспевающие, как правило, формируют более положительную оценку своей собственной эффективности, нежели люди, обычно терпящие неудачу. Однако, как указывает Вейнер (Weiner, 1980), люди, атрибутирующие свои успехи или неудачи по отношению к факторам, над которыми они не властны (например, по отношению к удаче или к сложности задачи), менее склонны основывать суждения о собственной эффективности на результатах своего поведения. В конце к это не их вина в том, что тест был слишком сложен или что они учили не те параграфы. Второй источник влияния — косвенный (чужой) он основан на сравнении собственных результатов и результатов других людей. Наиболее полезными сравнениями, замечает Бандура (Bandura, 1981)

являются те, которые подразумевают потенциальное равенство. Соответственно, дети, превосходящие в чем-то своих ровесников, склонны к формированию положительного мнения о самооффективности. То, что этих же детей без труда может превзойти более старший или опытный, имеет меньшее значение для оценки самооффективности.

Результат убеждения — это третий источник влияния на суждение о самооффективности. Людей, неуверенных в себе, иногда можно убедить сделать что либо, что они сами не стали бы делать. Одним из возможных эффектов убеждения, по Бандуре (Bandura; 1986), является то, что такой человек интерпретирует его как доказательство уверенности других в его компетентности.

Сильное возбуждение тоже может воздействовать на мнение о самооффективности, говорит Бандура; что приводит либо к высоким, либо к низким оценкам собственных возможностей, в зависимости от ситуации и предшествовавшего личного опыта связанного с ситуациями сильного возбуждения. Например, некоторые спортсмены, волнующиеся перед состязаниями, считают, что эти эмоции способствуют достижению высоких результатов; другие же интерпретируют свое возбуждение как играющее негативную роль.

Подобный личный опыт в ситуациях, вызывающих тревогу, может впоследствии влиять на степени возбуждения и его направленность на суждение о самооффективности. Таким образом, чрезвычайный страх утонуть может привести человека к решению о собственной неспособности совершить такое действие, как переплыть реку. Напротив, сильный может подвигнуть другого человека к решению, что он способен переплыть ту же реку, чтобы спасти сына, оказавшегося в безвыходном положении на другом берегу. Итак, четыре источника влияния на суждение о эффективности, по Бандуре, таковы: постановляющий (отражающий результаты собственных действий человека), косвенный (основанный на сравнении себя и других), результат убеждения (вследствие убеждения другим человеком) и эмоциональный (отражающий возбуждение или сильные эмоции).

2.5. Применение теории мотивации

Знание того, почему люди ведут себя именно тем, а не иным

образом, может значительно облегчить задачу психолога, состоящую в предсказании того, что будет делать человек в данной ситуации, а также в осуществлении контроля за поведением (когда это является неэтичным).

Предсказание поведения

Нормальные социальные взаимоотношения в большей степени зависят от способности предсказать многие из обычных действий других людей. Если бы эти действия не были, по крайней мере, отчасти предсказуемы, социальные отношения являлись бы еще более хаотичными и усложненными, чем сейчас. Когда Джек встречает свою бабушку и говорит ей: «Привет!», он ожидает, что она ответит ему тем же приветствием (или любым другим) или, в худшем случае, игнорирует его. Он, естественно, будет безмерно удивлен, если бабушка, вместо ожидаемой реакции, решит пнуть его по ноге, убежать, упасть в обморок или выругаться на каком-либо иностранном языке.

Контроль над поведением и его изменение

Другой способ применения знаний о мотивации заключается в контроле над поведением — вопрос, который привел к оживленным спорам между психологами. Должно ли поведение быть контролируемым? Каким образом? Кто должен контролировать его, до какого предела? Говоря коротко, какова этика контроля над поведением (см.: Rogers & Skinner, 1956)

Несмотря на так называемые гуманистические доводы против контроля над поведением, преднамеренный контроль над поведением не только является реальностью, но, во многих случаях, реальностью желанной, с чем легко согласятся родители, маленькие дети которых лишь недавно научились пользоваться горшком. Приучение к заучиванию материала является лишь и из многих видов поведения, включающих в себя систематические и преднамеренные попытки модификации поведения.

Мотивация играет ключевую роль в изменении поведения и контроле над ним. Например, в приучении ребенка к горшку может быть задействована манипуляция целями (например, достижение того, чтобы маленький Сэмми считал чистоту желаемым условием). Кроме того, могут быть привлечены вознаграждение и наказание, которые тоже связаны с мотивацией (и с научением). Когнитивный диссонанс также может быть связан с приучением к горшку: дети, которые рассматривают свою чистоту как желаемое условие, могут переживать значительный диссонанс, когда с ними случается то, что эвфемистически называется «оплошность».

Мотивация в учебной деятельности

Теория мотивации имеет большое значение для преподавателей, основной функцией которых является модификация поведения учащихся (проницательный читатель припомнит, что это точное определение, ранее данное научению). Труд учителя может быть заметно облегчен благодаря знанию индивидуальных потребностей и целей учащихся, эффекта когнитивного диссонанса и роли возбуждения для научения и поведения. Когнитивный диссонанс, например, может возникнуть при обнаружении учащимися несоответствия между своим поведением и поведением, описанным (быть может, учителем) как идеальное. Подобный диссонанс может привести к попытке приблизиться к описанному учителем идеалу.

Влияние возбуждения на поведение также может оказаться решающим в учебе. Вспомните, что на уровень возбуждения наибольшее действие оказывают новизна, интенсивность и осмысленность стимулов. преподаватели являются для учащихся одним из важнейших источников стимуляции, приводящей к возбуждению. Воздействие того, что учителя говорят и делают, и того, как они это говорят и делают, определяет, будут ли учащиеся скучать или спать (низкий уровень возбуждения) или внимательно слушать (более высокий уровень возбуждения). Это наблюдение является прямым доводом в пользу осмысленности, разнообразия и интенсивности преподавания предмета в классе.

Следует заметить, что суждение о собственной эффективности является мощнейшим мотиватором — оно оказывает глубокое влияние на мысли и эмоции людей. Имеющие низкое мнение о своей самоэффективности чаще имеют плохое мнение о себе в целом, берутся за задачи меньшей сложности и, в конечном итоге, являются менее успешными.

Преподаватели играют важную роль в формировании у студентов опыта, способствующего формированию положительных суждений о самоэффективности. Их успех и успех их учеников может зависеть от того, как хорошо они справляются с этой ролью.

2.6. Естественное и целенаправленное развитие творческого потенциала

Развитие творческого потенциала может осуществляться несколькими путями: естественным и искусственным (созданием условий для пробуждения и развития творческого потенциала).

2.6.а. Развитие творческого потенциала личности в онтогенезе

Х. Гарднер (СагсБег Н., 2004) считает, что кривая развития творческих способностей детей и подростков имеет [/]-образную форму со снижением в начальных классах. Причины расцвета креативности в старшем дошкольном возрасте и ее снижение в младшем школьном возрасте он видит в следующем. В возрасте от двух до семи лет ребенок усваивает различные символические системы своей культуры. Освоил их достаточно хорошо в возрасте 5-6 лет, он начинает как бы играть с ними, строя различные комбинации, подобно тому как он играет с предметами или экспериментирует со словами. В результате этого и появляется обилие детских рисунков, метких метафор, которые порой удивляют взрослых. Однако с поступлением в школу он начинает постепенно подчиняться жестким правилам, в результате чего перестает экспериментировать с символическими системами. С этого момента и начинается спад спонтанной творческой активности. Затем она усиливается вновь в старших классах, но уже на другой когнитивной основе.

Феномен угасания детской креативности часто связывают с подавлением творческого начала в ребенке культурными образцами мышления при переходе к систематическому школьному обучению. Однако творческие способности, понимаемые как креативность и измеряемые соответствующими тестами (Дж. Гилфорд, П. Торренс и др.), отражают только один операциональный компонент данного феномена - способность актуализировать широкий ассоциативный

ряд по несущественным признакам. Данная способность, в дошкольном возрасте «свободная» от ограничений «правильного» мышления (что отражает этапы предпонятийных форм мышления), не угасает в процессе формирования мышления, а включается в него как необходимый компонент.

Однако формирующаяся способность к выделению существенных признаков создает впечатление ее угасания, так как показатели по тестам снижаются. Таким образом, диагностика творческих способностей по тестам креативности не дает адекватного прогноза их развития.

Определенную диагностическую информацию дают проектная и исследовательская деятельность, система пробных занятий по разным предметным областям, длительный психолого-педагогический мониторинг развития ребенка. Подход к диагностике, ставящей своей целью прогноз развития творческих способностей ребенка, возможен при включении ребенка в целостный познавательный процесс и отслеживании всех его этапов. Подобной прогностической функцией обладает психологический эксперимент по методу «Креативное поле» (Богоявленская Д. Б., 1969), который позволяет проследить уровни развития всех этапов: от степени принятия ребенком новой деятельности, ее освоения и способности к нахождению «своих» способов деятельности до подлинного проявления творческих способностей, выражающихся в выходе за пределы требований исходной ситуации и постановке новой познавательной проблемы. (Богоявленская Д.Б., 2007, с. 107.)

Выявлено, что с возрастом развитие креативности проходит как минимум две фазы (Д. Б. Богоявленская, Л. С. Выготский, В. Н. Дружинин, М. О. Олехнович, Н. Б. Шумакова, В. С. Юркевич).

Первая фаза. Развивается «первичная» креативность как общая творческая способность, неспециализированная к какой-либо области жизнедеятельности. Сензитивный период этого процесса — 3-5 лет. В это время механизмом формирования креативности является подражание значимому взрослому как креативному образцу. Литературное и художественное творчество детей проявляется в этом возрасте ярче всего. Полагают, что недостаток знаний ребенок вынужден восполнять с помощью фантазии. У дошкольников наблюдается массовое проявление креативности, которая отражает естественное поведение ребенка, не связанное с преодолением пока отсутствующих стереотипов. Ее В. С. Юркевич (1997) называет «наивной», а П. Торренс считает природным даром.

Вторая фаза. В возрасте 13-20 лет возникает «специализированная» креативность, т. е. способность к творчеству в определенной сфере деятельности как дополнение и альтернатива «первичной», недифференцированной креативности. На этом этапе особую значимость приобретает профессиональный образец, поддержка семьи и сверстников. Эта креативность, как отмечает М. О. Олехнович, имеет отношение к определенному типу мышления, который постепенно формируется в ходе развития личности.

Вторая фаза у ряда субъектов заканчивается отвержением подражания и переходом к оригинальному творчеству. Если же этого не происходит, то человек навсегда задерживается в своем развитии на фазе подражания. Зрелая, культурная креативность требует уже активного преодоления стереотипов. Эта креативность — сложное психологическое образование, в котором характеристики когнитивной деятельности и познавательная потребность сплавляются с некоторыми личностными характеристиками. В результате на основе культурной креативности, носящей менее массовый характер, возникает творческая личность.

С целью изучения особенностей развития исследовательской позиции у одаренных учащихся младшего школьного и младшего подросткового возраста нами было проведено исследование.

Самым сенситивным периодом с точки зрения становления той или иной позиции ребенка (исследовательской или репродуктивной) является младший школьный - начало подросткового возраста. В период подросткового возраста происходит «фиксация» сформировавшейся позиции, когда она приобретает черты устойчивой личностной характеристики. Исследовательская позиция как личностное качество одаренных детей подросткового и юношеского возраста способствует становлению самосозидающегося типа личности и достижению высоких результатов в интеллектуальной и творческой деятельности на более поздних этапах жизненного пути. Противоположная исследовательской позиции - репродуктивная является фактором, который лимитирует творческое развитие человека.

Показано, что особенности школьного обучения, а также семейного воспитания оказывают значимое влияние на развитие исследовательской позиции у одаренных детей. Отсутствие поддержки или игнорирование творческих проявлений ребенка со

стороны родителей, неприятие ими творческой модели обучения и творческих форм мыслительной деятельности могут «перевесить» позитивные влияния специально организованного обучения в школе. (Шумакова Н. Б., 2007, с. 358-359.)

Способность к творчеству, как отмечает А. Э. Симаковский (1996), складывается в онтогенезе постепенно, проходя ряд естественных стадий развития, зависимых друг от друга. Он выделяет три стадии развития творческого мышления в детском возрасте: наглядно-действенную, причинную и эвристическую. Раньше других (в 5 лет) появляются способности, связанные с творчеством на основе зрительных представлений, в 6 лет — со словообразованием, в 9-10 лет — со способностью к аналогиям, в 10-11 лет — со способностью к образованию фраз. К 12-14 годам формируется эвристическое мышление.

Т. А. Барышева и Ю. А. Жигалов (2006) полагают, что процесс творческого становления (креативности) включает несколько этапов.

Первый этап — *пробуждение*, накопление сенсорного, эмоционального, интеллектуального опыта как основы творчества. Важными моментами этого периода являются информационно богатое пространство и импульс побуждения, источники, мотивирующие творческую деятельность.

Второй этап — *подражание, имитация*, освоение эталонов креативного поведения, технологий, средств, способов творческой деятельности. Главное на этом этапе — освоение технологического опыта.

Третий этап — *импликации {связи}*, перенос, применение освоенных приемов в новых лично-значимых условиях, экспериментирование, поиск новых связей и отношений, источник становления Я-концепции в плане собственных возможностей, импульс к развитию позиции творца.

Четвертый этап — *трансформация*, преобразование опыта в соответствии с ищи видуальными особенностями, возможностями, потребностями.

Пятый этап — *гармонизация* психологической структуры креативности, *индивидуализация* творческой деятельности, становление творческой индивидуальности.

В исследовании В. И. Тютюнника (1994) показано, что потребность и способность к творчеству развиваются уже с пяти

лет. Ученый полагает, что главным фактором такого развития является содержание взаимоотношений ребенка со взрослым. Требование достижения успехов через послушание не способствует развитию независимости и, как следствие, креативности.

Е. А. Корсунский выявил, что творческие способности к литературе проявляются, как правило, рано, в пять лет. Обычно дети начинают сочинять, неожиданно для себя и для других, сказки и стихи. Подражание творческим образцам как этап перехода от наивного творчества к творчеству «взрослому» наступает в 8-15 лет, и в произведениях юных авторов пропадают творческие элементы (новизна, оригинальность). Но к 16-17 годам творческие элементы появляются вновь.

В. Н. Дружинин полагает, что *развитие* креативности идет по следующему механизму: на основе общей одаренности под влиянием микросреды и подражания формируется система мотивов и личностных свойств (нонконформизм, независимость, мотивация самоактуализации) и общая одаренность преобразуется в актуальную креативность. То есть креативность — это синтез одаренности и определенной структуры личности.

Обращаясь к истории живописи, можно указать на частые случаи внезапного проявления таланта живописца в зрелом возрасте (французские художники Гоген, Ван Гог, Матисс). Но еще ни один из «вундеркиндов», получивших первую премию на очень модных в XX в. выставках детского изобразительного творчества, не развился в значительного живописца (Рудкевич, 1974).

Возможность достичь выдающихся результатов обусловлена не только одаренностью и высокой природной работоспособностью, но и мотивационными факторами

и имеющимися у человека условиями, способствующими проявлению таланта. Поэтому талант с возрастом может «зачахнуть», Кангелози и Шефер в длительном лонгитюдном исследовании женщин, имевших в подростковом возрасте исключительные творческие способности, выявили, что через 25 лет только одна из них считала проявление творчества доминирующей жизненной целью, а остальные демонстрировали умеренную активацию своего творческого потенциала.

Поэтому необходимы специальная психологическая помощь и поддержка (психолого-педагогическое сопровождение) в развитии талантливой личности (Звонарева О. В., 2007; Корневская М. Е., 2007; Панов В. И., 2007; Хромова Т. В. с соавторами, 2007).

2.6.6. Целенаправленное развитие творческих способностей

Некоторые авторы (Ф. Баррон, Х. Грубер, Т. Амабел) считают, что тренировать креативность нельзя, потому что креативный процесс возникает только в результате благоприятных сочетаний многих факторов: индивидуальных особенностей человека, необходимых навыков, наличия проблемы, специального окружения.

Сотрудники Института реализации человеческого потенциала из Филадельфии Р. Нортон и Г. Домен (Мопюп, Ротеп, 1984) сообщили о воистину поразительных результатах умственного воспитания малолетних детей, осуществлявшегося по разработанной ими методике. «Годовалые дети легко и быстро решают любую задачу на сложение, вычитание, умножение или деление в пределах 100. Двух- и трехлетние дети могут столь же успешно справляться с текстовыми алгебраическими задачами и числами практически любой величины. Родители этих детей были проинструктированы, как создавать для них среду, богатую как сенсорной информацией, так и возможностями для развития двигательных функций» (Гильбух Ю. З. и соавторы, 1990, с. 152.)

То, что для проявления и развития креативности важна поддержка окружения, показано во многих работах. Выявлено, что вундеркинды в области математики, шахмат, музыки жили в окружении, которое способствовало развитию их талантов и поддерживало их мотивацию к избранной деятельности, в частности путем восхваления. Высокие оценки дивергентного мышления имеют те дети, родители которых поощряют их интеллектуальное любопытство и предоставляют им значительную свободу выбора интересов, стимулируют их интеллектуальную деятельность, не мешают проявиться их индивидуальным особенностям. Важно, чтобы родители быстро распознавали таланты своих детей, стимулировали их развитие.

Э. Оглетри и В. Юлаки (цит. по: Психологическая диагностика..., 1995, с. 99) провели исследование 1165 школьников из Англии, Шотландии и Германии и установили, что оценки

креативности являются функцией социоэкономического положения. Во всех указанных странах

дети, принадлежащие к привилегированному классу, получили более высокие оценки по тестам креативности, чем их сверстники из среднего и низшего классов.

Ф. Хеддон и Г. Литтон обнаружили более высокую креативность у учащихся школ, отличающихся неформальной атмосферой и организацией обучения, по сравнению с формальными школами.

По данным Е. Л. Григоренко, Б. И. Кочубей (1989), высокий уровень креативности наблюдался у детей с широким кругом общения и демократическим стилем взаимоотношений с матерью.

Эти данные свидетельствуют о большой роли условий жизни и личностных особенностей в развитии креативности.

Особое значение имеет опыт обучения и подражания креативному поведению. «Играйте в гениев, - писал С. Дали, - и вы станете гением!» Включение в систему образования некоторых аспектов и способов креативного поведения и самовыражения, моделирования творческих действий, освоения технологий творческой деятельности демонстрирует существенный рост креативности, а также появление и усиление таких креативных качеств личности, как независимость, открытость новому опыту, чувствительность к проблемам, высокая потребность в творчестве (Солдатова Е. Л., 1996). Поэтому проблема обучения креативному поведению чрезвычайно актуальна для современной системы образования и практической психологии. (Барышева Т. А., Жигалов Ю. А., 2006, с. 130.) Однако некоторые данные опровергают это. Например, Н. В. Рождественская (2004) использовала для развития креативности у студентов Академии театрального искусства методы арттерапии и импровизации и обнаружила существенные сдвиги по ряду показателей креативности (импровизация и «Несуществующее животное»). Навык ухода от известных и знакомых ответов, оригинальность и самостоятельность мышления, полет фантазии и идей, т. е. черты креативного мышления, могут сложиться только в том случае, если у ребенка есть возможность тренироваться на задачах и заданиях «открытого типа». Задачи этого типа предполагают полную самостоятельность в выборе способа решения и делают возможным предлагать любые разумные решения проблем. В качестве подкрепления этого положения приводятся данные, полученные при организации специального тренинга креативности путем постановки и решения проблем, показывающих положительное влияние на развитие креативности.

А. Роу . В исследовании биографий 64 известных ученых была обнаружена одна общая для них черта - еще в детстве они приобщились к творчеству, к радости открытия и самостоятельного мышления, занимаясь в тех или иных кружках. При этом подчеркивается еще одно существенное для педагогов положение: творческие способности легче и чаще всего проявляются именно в той деятельности, к которой у ребенка есть определенные склонности. (Ермолаева-Томина Л. Б., 1977, с. 167.)

Рядом отечественных авторов (Ананьев Б. Г., 1962; Ермолаева-Томина Л. Б., 1990; Ландау Э., 2002; Савенков А. И., 2006; Ушаков Д. В., 2004; Шумакова Н. Б., 2004) выделены и другие факторы, способствующие развитию креативности:

- 1) широкий круг общения, в том числе с творческими взрослыми;
- 2) взрослое окружение, выступающее как образец для подражания;
- 3) демократический стиль взаимоотношений между родителями и детьми;
- 4) разрешение ребенку эмоционального самовыражения;
- 5) активная, деятельная позиция взрослых;
- 6) раннее приобщение ребенка к самостоятельному труду;
- 7) приобщение к творчеству через посещение различных кружков;
- 8) приобщение к радости познания через собственный опыт, путешествия;
- 9) положительное отношение к исследовательской деятельности ребенка.

Исторически сложившаяся традиция в учреждениях дополнительного образования (УДО) такова, что обучение изначально ориентировано не на внешние цели и ценности, а на актуальные потребности, желания и возможности, не на достижение предшествующих и заранее известных результатов, а на активацию и поддержку творческих инициатив учащихся. Основная задача УДО - выращивание (культивирование), экстериоризация субъективных ценностей.

По данным сравнительной психодиагностики дошкольников муниципальных УДО и детей того же возраста из обычных детских садов, из года в год повторяется одна и та же тенденция: дети УДО имеют более высокие показатели креативности (продуктивности - способности совершенствования продуктов

собственной деятельности (тщательности в проработке деталей)).

Родительское воспитание, способствующее развитию креативности, должно идти в ногу с соответствующими усилиями преподавателей. Однако существующая система обучения в ВУЗах значительно препятствует этому.

Ориентированное на средний уровень образование оказывается неспособным обеспечить оптимальное развитие одаренности всех студентов. При резком опережении развития одних сфер развитие других может не отличаться от нормы, а развитие третьих вообще отставать. Недостаточный уровень подготовки преподавателя для работы со студентами, проявляющими нестандартность в поведении и мышлении, приводит к тому, что, оценивая своих подопечных, они отмечают в них демонстративность, желание делать все по-своему (упрямство), истеричность, нежелание и неумение следовать положительным образцам и т. д. Психологи считают, что такие оценки часто являются следствием неадекватного понимания преподавателем личности и развития одаренного студента.

В частности, исследования П. Торренса показали, что одаренные дети быстро проходят начальный уровень развития интеллекта и оказывают сопротивление всем видам репродуктивных работ, что оценивается учителями как упрямство, лень или глупость. Сложность, по мнению Д. Вебба, Э. Мекстрота и С. Толана, состоит как раз в том, что сам одаренный ребенок без специальной помощи психолога или квалифицированного учителя не может понять, в чем причина его сопротивления тем видам работ, которые охотно выполняются другими детьми.

Такое качество интеллекта, как дивергентность творческого мышления, часто оценивается окружающими взрослыми как отклонение.

По данным многих исследований, личность «идеального ученика» противоположна по своим характеристикам личности творческой. Обобщенный портрет ученика, с которым хотели бы работать преподаватели, выглядит следующим образом: любознательный, умный, вдумчивый, общительный, искренний, добрый, организованный, дисциплинированный, изобретательный. Легко заметить, что все перечисленные результаты объединяет одна особенность — недостаточная ориентация или недооценка

учителем «наиболее общей характеристики всех выдающихся людей» — тяга к творчеству (Максимова С. В., 2006). преподаватели отдают явное предпочтение интеллектуальным особенностям ребенка, ориентируясь скорее на его знания и возможности усвоения, чем на творческие способности. Высокий процент выборов отмечается и в отношении тех качеств, которые характеризуют «беспроблемного» ученика, но ничего не говорят о его творческих наклонностях и познавательных потребностях. В качествах, описывающих портрет «желаемого» ученика, лишь одно — «изобретательный» — характеризует собственно творческие возможности. Такие характеристики, как «необычный», «независимый», «непредсказуемый», не попали в число «популярных». Интересно отметить, что и в число важнейших качеств, которыми должен обладать преподаватель, работающий с одаренными студентами, также не попали особенности, характеризующие его как творческую личность и человека, способного увидеть и оценить нестандартность мышления (Максимова С. В., 2006).

Теория инвестирования креативности предлагает несколько способов стимулирования креативного потенциала. Если преподаватели предоставят студентам большую свободу при разработке собственных проектов, научных экспериментов и глубоком исследовании любых нетрадиционных интересов, они приближаются к тому типу окружения, которое способствует развитию любопытства, принятия риска, настойчивости, внутреннего интереса и заинтересованности результатом решения задачи (а не такими следствиями, как получение удовлетворительной оценки). Меньший акцент на запоминание фактов и получение верных ответов (конвергентное мышление) и больший - на обсуждение сложных проблем, которые имеют несколько решений, также помогают развивать навыки дивергентного мышления, формировать терпимое отношение к неоднозначности и выработать глобальный аналитический стиль мышления, стимулирующий получение креативных решений.

П. Торренс перечислил условия, тормозящие проявление и развитие креативности:

- ориентация на успех (боязнь дать неправильный ответ) и избегание риска;
- ориентация на мнение сверстников (боится выглядеть оригинальным, необычным);

- фиксация на стереотипах половой роли;
- представление окружающих взрослых о креативности как отклонении от нормы;
- запрет вопросов и ограничение инициативы;

Чтобы не мешать проявлению творческих способностей студентов, а, наоборот, стимулировать их развитие, педагоги должны придерживаться принципов, систематизированных Л. Б. Ермолаевой-Томиной (1977) на основе исследований зарубежных психологов.

«1. **Внимательно и чутко относиться ко всем проявлениям творческой активности детей.** Как показали исследования ряда авторов, позиция педагогов по отношению к творческим людям в основном отрицательная. Когда попросили педагогов написать имена учащихся, которых они предпочитали видеть в классе, то они главным образом перечисляли отличившихся высокоразвитым интеллектом, а не креативностью. Авторы объясняют это тем, что творческие студенты часто показывают "превосходство над педагогом" и от них "всегда неизвестно, чего можно ожидать", в то время как дети-интеллектуалы всегда оправдывают ожидания педагогов, адекватно выполняя их требования. Такое отношение со стороны педагога невольно передается и на отношение других студентов к креативам. У Дж. Фостера есть специальный вопрос к ученикам, который, по его мнению, наряду с другими может характеризовать косвенно творческую индивидуальность: "Популярен ли ты среди своих соучеников?". Отрицательный ответ на него служит показателем креативности. Поэтому первый призыв к педагогам — изменить свою позицию по отношению к творческим детям, создать для них благоприятную атмосферу, "теплый климат", который способствовал бы расцвету способностей. Для этого педагог прежде всего должен позволять учащимся высказывать свои творческие идеи, находить для этого время, внимательно слушать студента, быть восприимчивым слушателем. Он также должен помочь ученику понять самого себя и свою креативность.

Таким образом, создание благоприятного климата для творческих студентов должно привести к изменению социального статуса самого студента одной стороны, а с другой — изменить "ценностную ориентацию" всех студентов, повысить престиж

творческого мышления, что, в свою очередь, должно влиять на развитие творческих способностей.

«2. Следующее пожелание педагогу, — пишет Л. Б. Ермолаева-Томина, — **изменить внутренний настрой по отношению к каждому ученику:** надо видеть потенциальные творческие способности в каждом из учеников

3. Педагоги должны научиться видеть творческие проявления учеников не только во время учебных занятий, но и в любой другой деятельности. Для этого учащихся надо включать в самые разнообразные виды деятельности. Творческие способности лучше всего проявляются именно в той деятельности, к которой у ученика имеются специальные способности. Поощрение проявления специальных способностей студентов может способствовать формированию у них индивидуального стиля деятельности, характеризующегося креативностью

4. Нужно стремиться формировать у учащихся достаточно высокую самооценку, которая стимулировала бы их к деятельности. Для этого педагог должен отмечать индивидуальные достижения учеников; при этом оценка должна быть объективной.

5. Педагог должен развивать свою креативность. Чтобы развивать творческие способности учеников, педагог должен быть сам творческим .

Папалья и Оулдс дают ряд советов для развития креативности:

- сознательно прилагайте усилия к тому, чтобы проявлять оригинальность и выдвигать новые идеи;
- не беспокойтесь о том, что о вас могут подумать люди;
- старайтесь мыслить широко, не обращая при этом внимания на запреты, накладываемые культурными традициями (расовые или половые предрассудки и пр.);
- если вы ошиблись при первой попытке, рассмотрите другие варианты и попробуйте найти новые пути;
- будьте всегда открыты для дискуссии и проверяйте свои предположения;
- ищите объяснения странных и непонятных явлений;
- преодолевайте функциональную фиксированность и ищите необычные способы применения обычных вещей;

- откажитесь от привычных методов деятельности и попробуйте поискать новые подходы;
- «
- чтобы «выдать на-гора» как можно больше идей, используйте метод мозгового штурма;
- при оценке идей старайтесь быть объективными. Представьте, что они принадлежат не вам, а другому человеку.

2.7. Стратегия организации работы с субкультурной молодежью

Для начала необходимо определить ту субкультуру, к которой себя относит подросток или группа молодых людей, или их творческую направленность. Для этого используется анкета, приведенная в приложении.

Далее – при индивидуальном консультировании определить личностные характеристики данного молодого человека, при групповой работе – выявление проблем при помощи тестирования.

Выявить имеющиеся проблемы

Выбрать наиболее подходящий способ решения этих проблем.

Может быть использованы одна из следующих технологий, или одновременно обе:

1. стратегия, ориентированная на индивида. Предполагает социально-психологическую работу с индивидуальными факторами личности:
 - использование своего творческого потенциала в учебе и в работе;
 - преодоление инфантилизма;
 - развитие ответственности.
 Это основная форма работы с субкультурной и творческой молодежью.
2. стратегия, ориентированная на группу:
 - обучение толерантности;

- профилактика аддиктивного поведения (умение противостоять алкоголю и наркотикам);
 - постановка целей в личной и профессиональной жизни.
- Мы должны заметить, что составить отдельные группы, состоящие из неформальной молодежи для проведения с ними социально-психологической работы практически невозможно, поэтому работа обычно происходит в смешанных группах. При этом нужно учитывать присутствие субкультурной молодежи.

Воздействие на обучение новым навыкам можно направлять через использование следующих приемов:

- обратная связь (похвала за адекватное поведение);
- инструкции (объяснение последовательности применения навыка в ситуации, в которой этот навык должен применяться);
- Показ (демонстрация необходимого в данной ситуации навыка);
- упражнение (подросток показывает выполнение данного навыка в разных ситуациях).

2.8. Методы развития творческого потенциала

Первая методика развития креативного мышления была разработана Р. Крачфилдом. Он исходил из представлений, что творческие способности могут быть развиты через решение творческих задач. Своим ученикам он предлагал небольшие книжки (по 16-20 страниц в каждой), где рассказывалось о приключениях двух подростков, Джима и Лили, которым постоянно приходилось разбираться в детективных историях. Иногда на помощь детям приходил дядюшка Джон. В процессе поиска они выдвигали самые неожиданные версии, им приходилось

неоднократно менять свои предположения о происшествии, прежде чем появлялась правильная версия. Книжки были разработаны таким образом, что внимательный читатель находил правильный ответ немного раньше своих героев. Кроме того, в рассказах сохранилось много советов по развитию творческого мышления.

Проведенный Крачфилдом эксперимент показал, что ученики из экспериментальной группы сумели решить в три раза больше задач, чем ученики контрольной группы, причем достигнутый эффект сохранялся в течение 6 месяцев.

Пол Торренс предложил поэтапную систему развития творческого мышления. На первом этапе испытуемому предлагаются задачи и анаграммы, и он должен максимально быстро выделить среди хаоса гипотез единственно верную, сформулировать правило, ведущее к разгадке проблемы. Затем испытуемому предлагаются картинки. Он должен назвать самые разные и невероятные обстоятельства, которые привели к данной ситуации, всевозможные ее последствия.

На втором этапе испытуемому предлагаются предметы, имеющие определенное значение, и предлагается перечислить различные способы их применения.

Американский психолог Э. де Боно предложил программу развития креативного мышления исходя из пяти принципов.

Первый принцип заключается в том, что при возникновении проблемы важно выделить необходимые и достаточные условия ее решения. Если использовать все предложенные условия без доказательства их необходимости в данной ситуации, то можно усложнить процесс решения.

Второй принцип — необходимо выработать установку на отбрасывание своего прошлого опыта, полученного при решении подобных проблем. Очень часто подобие проблем оказывается только внешним.

Третий принцип — необходимо развивать умение видеть многофункциональность вещи.

Четвертый принцип — формирование умения соединять самые противоположные идеи из различных областей знания и использование таких соединений для решения проблемы.

Пятый принцип — развитие способности к осознанию поляризующей идеи в данной области знания и освобождение от ее влияния при решении конкретной проблемы.

Де Боно разработал набор приемов, способствующих развитию творческого мышления: функциональный и структурный анализ и др.

В настоящее время предлагаются различные методы развития креативности. Н. А. Багдасарова (1990) отмечает роль фольклора в активизации творческого начала в мышлении.

Н. В. Рождественская (2004) опробовала метод импровизации в действиях на сценической площадке. Через год занятий значительно улучшились результаты выполнения контрольного импровизационного упражнения и теста «Несуществующее животное».

С нашей точки зрения, одним из перспективных направлений практической реализации целостного динамического подхода к идентификации одаренности являются методы диагностики развития способностей. Эти методы базируются на динамической теории одаренности, о необходимости создания которой писал Л. С. Выготский. В рамках этого подхода диагностическое обследование направлено не на оценку уже достигнутого уровня развития способностей учащихся, а на выявление преград, стоящих на пути проявления, развития и реализации их одаренности. Только выявив указанные преграды, оценив характер и «силу» их влияния на психическое развитие, обучение и воспитание учащихся, проанализировав возможности и способы их преодоления, специалист-практик может делать заключение об одаренности ребенка (Бабаева, 2001).

Как показывает опыт нашей работы, одним из эффективных методов выявления одаренности являются психолого-диагностические тренинги (Бабаева, 1998). Преимущество этой формы диагностики заключается в следующем. Применяемые методические приемы и «техники» направлены не только на диагностику одаренности, но и на ее развитие. Это предполагает раскрытие потенциальных возможностей учащихся; стимуляцию и развитие их творческих способностей, познавательной мотивации, а также развитие процессов самопознания, саморегуляции, саморазвития и самообучения; воспитание необходимых эмоционально-личностных качеств; формирование коммуникативных навыков и т. п.

Хорошо известно, что далеко не все преграды, скрывающие проявление одаренности и мешающие ее развитию и реализации,

человек способен преодолеть самостоятельно. Тренинговые формы работы позволяют не только выявлять эти преграды, но и анализировать различные возможности и способы их преодоления. Специальные методические приемы позволяют также оценить «чувствительность» каждого конкретного учащегося к тем или иным формам оказываемого на него психолого-педагогического воздействия.

Психолого-диагностические тренинги предоставляют существенно более широкие возможности по сравнению с другими известными методами для варьирования различных факторов (в первую очередь эмоционально-мотивационных), значимо влияющих на продуктивность и особенности протекания деятельности. Тем самым эти тренинги открывают новые перспективы для выявления потенциальных возможностей ребенка, «зоны его ближайшего развития».

В отличие от методов традиционного тестирования психолого-диагностические тренинги ориентированы не на оценку достигнутых результатов, а на анализ самого процесса их получения. Ситуация совместной и, как правило, увлекательной работы в тренинговой группе побуждает ее участников к вербализации тех аспектов своего мыслительного процесса, которые ранее были скрыты от наблюдателя. Это, в свою очередь, открывает новые перспективы для развивающей, психокоррекционной и психотерапевтической работы с одаренными учащимися. Особое значение эти формы работы имеют для детей и подростков с потенциальной или скрытой одаренностью.

Игровые, насыщенные положительными эмоциями условия проведения тренингов являются весьма естественными для учащихся. Они воспринимают тренинговые занятия как увлекательную игру, а не как унизительную (или даже пугающую) ситуацию проверки их способностей.

Педагогами разработаны различные методы обучения школьников. Творческим подходом обладает метод **проблемного обучения** (М. И. Махмутов). Его цель — усвоение учениками предметного материала путем решения специальных познавательных задач — проблем и моделирования проблемных ситуаций. **Развивающее обучение** (В. В. Давыдов, Л. В. Занков) акцентировано на учебной деятельности, развивающей теоретическое мышление и личность ученика. **Педагогическая инженерия** (Г. П. Щедровицкий, Н. Н. Халаджан) сместила

акценты с передачи знаний на организацию образовательной деятельности с целью получения авторизованной учебной продукции. *Эвристическое обучение* (А. В. Хуторской) в отличие от предыдущих методов исключило из процесса обучения репродуктивные элементы деятельности. Оно преследует цель не только развивать ученика, но и сделать его субъектом и конструктором своего образования, организатором своих знаний. *Креативная педагогика* в наибольшей степени соответствует природе творчества. Ее задачей является развитие комплекса креативных свойств личности, приобретение опыта творческой деятельности на основе самопознания и саморазвития.

Т. А. Барышева и Ю. А. Жигалов (2006) показали различия между традиционным и креативным типами обучения (табл. 11.1).

Таблица 11.1. Сравнительные характеристики традиционного и креативного типов образования

<i>Линии анализа</i>	<i>Традиционный тип</i>	<i>Креативный тип</i>
Ориентации	На стандарты	На вариативность
Вектор времени	Реконструкция прошлого	Созидание будущего
Мотивация	Приобретение знаний	Самореализация
Характер информации	Непротиворечивая, предлагается в «готовом» виде. Манипуляции чужими идеями	Альтернативная, добывается самостоятельно. Продуцирование своих идей
Процесс познания	Усвоение стандартов, чужого опыта	Преобразование, открытие
Тип мышления	Конвергентное (логическое)	Конвергентное и дивергентное (творческое)
Результаты	Запланированы, известны	Вероятностны, неизвестны
Субъект-объектные отношения	Человек — объект обучения	Человек — субъект познания и творчества
Технологии	Имитационные	Проблемные,

	репродуктивные	когнитивно-эвристические, креативные, технологии арт-
Функции педагога	Воздействие	Взаимодействие, сопровождение
Последствие	Тезаурус академических знаний, алгоритмы	Рефлексия актуальных достижений и мотивация перспективы

По данным Майера, применение различных способов развития креативности увеличивает ее только в той области, к которой относятся средства, используемые при обучении.

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Диагностика творческих способностей и креативности

Опросник «Определение креативного потенциала менеджеров»

Вам дан опросник, в котором приведен ряд суждений, касающихся вашей личности, вашего подхода к решению проблем и характеристики вашей рабочей среды. Отметьте подчеркиванием, в какой степени относится к вам каждое из утверждений опросника: всегда, часто, иногда, редко, никогда.

Текст опросника

A. *Моя личность.*

1. Мне не хватает уверенности в себе
всегда часто иногда редко никогда
2. Я ценю критичность
всегда часто иногда редко никогда
3. Я боюсь отличаться от других
всегда часто иногда редко никогда
4. Мои родители поощряли мое творчество
всегда часто иногда редко никогда
5. Я чувствую себя некомфортно в ситуациях
 неопределенности
всегда часто иногда редко
 никогда
5. Мне нравятся новые лица, места
всегда часто иногда редко никогда
7. Я нуждаюсь в постоянном ощущении порядка в
 моей жизни
всегда часто иногда редко
 никогда
7. Я считаю, что грезы, мечты — дело стоящее
всегда часто иногда редко никогда
9. Я чувствую себя неловко, когда люди проявляют
 свои чувства
всегда часто иногда редко
 никогда

9. Я получаю удовольствие, играя роли
всегда часто иногда редко никогда
11. Я достигаю большего, когда следую правилам
всегда часто иногда редко никогда
12. Я позволяю моим чувствам руководить мною
всегда часто иногда редко никогда

13. Мне нравится, когда меня считают независимым
 всегда часто иногда редко никогда
14. Мне нравится быть вместе со
 свободномыслящими людьми
 всегда часто иногда редко никогда
15. Я скорее неактивен, чем активен
 всегда часто иногда редко никогда
16. Мне нравится заглядывать далеко вперед
 всегда часто иногда редко никогда

Б

1. Сталкиваясь с проблемой, я делаю поспешные выводы
 всегда часто иногда редко никогда
2. Когда проблема возникает, я становлюсь объективным и
 аналитичным
 всегда часто иногда редко никогда
3. Мне необходимы все факты, чтобы принять решение
 всегда часто иногда редко никогда
1. Мое внутреннее чувство помогает мне
 всегда часто иногда редко никогда
5. Я рассчитываю на свои прошлые знания сходных проблем
 всегда часто иногда редко никогда
5. Я ненавижу работать над деталями
 всегда часто иногда редко никогда
7. Секрет успеха — в укомплектованном штате персонала
 всегда часто иногда редко никогда
8. Статистические данные и диаграммы дают искаженную картину
 всегда часто иногда редко никогда
9. К проблемам следует подходить одним и тем же образом
 всегда часто иногда редко никогда
10. Меня воспринимают как человека,
 решающего проблемы оригинально
 всегда часто иногда редко никогда
7. У меня есть трудности с обнаружением проблем
 всегда часто иногда редко никогда

12. Я использую специальные техники для
решения проблем
всегда часто иногда редко никогда
13. Я попадаю в уныние, если проблема
кажется слишком сложной
всегда часто иногда редко никогда
14. Когда другие не берутся за решение, я
делаю это, если могу
всегда часто иногда редко никогда
15. Я люблю читать инструкции, прежде
чем начать что-либо новое
всегда часто иногда редко никогда
16. Я верю, что процесс нахождения
решений — творческий
всегда часто иногда редко никогда

- | | | | | | |
|-----|---|-------|--------|-------|---------|
| | всегда | часто | иногда | редко | никогда |
| 13. | Меня остановят, если я начну предлагать новые решения | | | | |
| | всегда | часто | иногда | редко | никогда |
| 14. | Здесь хорошие идеи представляют ценность | | | | |
| | всегда | часто | иногда | редко | никогда |
| 15. | Новые идеи должны быть подробно описаны | | | | |
| | всегда | часто | иногда | редко | никогда |
| 16. | В организации поощряются инновации | | | | |
| | всегда | часто | иногда | редко | никогда |

Ответы на нечетные утверждения оцениваются так:

- всегда — 1 балл;
 - часто — 2 балла;
 - иногда — 3 балла;
 - редко — 4 балла;
 - никогда — 5 бал
- Ответы на все четные утверждения оцениваются следующими баллами:
 - всегда — 5 баллов;
 - часто — 4 балла;
 - иногда — 3 балла;
 - редко - 2 балла;
 - никогда — 1 балл.

Подсчитывается сумма баллов для А, Б и В. Креативный потенциал оценивается суммой трех оценок А + Б + В.

Полученные результаты интерпретируются в соответствии со следующим описанием.

А

16-37 баллов. Ваш креативный потенциал подавляется некоторыми вашими чувствами в отношении себя, и вы будете удивлены, как много креативности освободится однажды, когда вы позволите себе быть креативным.

38-59 баллов. Ваш креативный потенциал достаточно развит, но не всегда проявляется, так как этому препятствуют некоторые особенности вашей личности. Вам необходимо научиться регулировать эмоциональные состояния, снижая напряжение. Это поможет уменьшить действие барьеров.

60-80 баллов. Вы высококреативны. При этом вы обладаете способностью побуждать к креативности других.

Б

16-37 баллов. Ваш стиль решения проблем имеет тенденцию быть «книжным», ему не хватает креативности.

38-59 баллов. Ваш подход к решению проблем иногда отличается ригидностью и может приводить к стандартным решениям, которые больше, чем следует, опираются на прошлые решения подобных проблем. Попробуйте освободиться от этого, и ваша креативность проявится.

60-80 баллов. У вас открытый, креативный подход к решению проблем. Вы также способны поддерживать других в ходе решения проблем. Вы способны воспользоваться каждым удобным случаем для того, чтобы создать дух предприимчивости и проблематизировать среду вокруг себя.

В

16-37 баллов. Ваша рабочая среда не поощряет креативного мышления. Посмотрите на ваши баллы по пунктам А и Б. Если они высокие, вы, безусловно, испытываете напряжение на работе. Что вы собираетесь предпринять в связи с этим?

38-59 баллов. Иногда трудно быть креативным на вашей работе. Если вы имеете высокие оценки по пунктам А и Б, используйте ваши возможности для того, чтобы изменить среду.

60-80 баллов. Вы работаете в идеальной среде для креативной личности. Однако, если у вас низкие оценки по пунктам А и Б, вам следует работать над развитием вашего креативного потенциала. Никто не собирается мешать вам предлагать новые идеи.

А + Б + В

48-111 баллов. В настоящее время вы понимаете, что все мы имеем значительный потенциал креативности, — ему только надо дать шанс проявиться. Поэтому исключите помехи для проявления своей креативности со своей стороны и со стороны других.

112-176 баллов. У вас хороший креативный потенциал, который пока скрыт и сдерживается или вами лично, или вашим подходом к решению проблем, или вашей рабочей средой. Вы можете изменить любой из трех или все три компонента — так чего же вы ждете?

177-240 баллов. Вы, по-видимому, высококреативная личность с большим потенциалом. Продолжайте развивать ваш талант, старайтесь найти новые пути его применения — дома, в ваших увлечениях и, конечно, на работе.

УПРАЖНЕНИЯ

УЧЕБА НА ПРОТЯЖЕНИИ ВСЕЙ ЖИЗНИ

Цели

Это упражнение поможет студентам сконцентрироваться на поведении и установках, которые являются условиями их личной и профессиональной эффективности.

Возраст: с 16 лет.

Продолжительность: 2 часа.

Материалы: Рабочий листок «Учеба на протяжении всей жизни» (по Bolles) большие листы для рисования, фломастеры, мелки.

Инструкция

Я хочу предложить вам упражнение, которое даст нам возможность поговорить о том, чему мы учимся на протяжении всей жизни.

Готовность осваивать значимые для себя виды деятельности является важной предпосылкой к тому, чтобы наслаждаться жизнью как в рабочее, так и в свободное время. Множество людей трудятся на работе, которая для них ничего не значит, занимаются делами, которые им надоели. В пять часов вечера они облегченно вздыхают, покидая свое рабочее место. Многие из них еще в молодости смирились с тем, что не стоит стремиться к переменам. На протяжении всей своей жизни они занимаются самоистязанием. Они попали в тупик, из которого их никто просто так не выведет. Они не научились нести ответственность за самих себя, использовать свою энергию, рисковать, согласовывать свою работу с собственными чувствами. Они сожалеют об упущенных возмож-

ностях и ищут виноватых среди других, не спрашивая себя, как можно самостоятельно изменить эту ситуацию. Чем позже человек поймет, насколько важно учиться все время, тем сложнее ему будет начать это делать.

Одни люди готовы на пожизненное обучение, а другие — на пожизненную некомпетентность. На что вы сами готовы решиться? Я подготовил для вас Рабочий листок «Учеба на протяжении всей жизни», у вас есть 20 минут на то, чтобы его заполнить.

А теперь соберитесь в группы по четыре человека. Поделитесь своими мыслями. Расскажите друг другу о том, что вы сейчас чувствуете — апатию, покорность, или вы полны энергии? Согласны ли вы с тем, что подобные темы важны только для взрослых? Чего вы хотите добиться в будущем? На обсуждение вам дается 10 минут.

А сейчас выберите три пункта, которые, по вашему мнению, важны для всех членов группы. Поставьте своей группе «диагноз» и назначьте ей правильное «лечение». Выпишите избранные утверждения на плакат и проиллюстрируйте их, чтобы мы потом все вместе смогли рассмотреть результаты нашей работы. (1,5 часа) Теперь возвращайтесь в круг, чтобы мы вместе смогли обсудить это упражнение.

Покажите свои плакаты и расскажите, чем вы в своем выборе.

Подведение итогов

Понравилось ли мне упражнение?

Когда мне было наиболее интересно? Когда — наименее?

Какие принципы обучения в течение всей жизни практикуют мои родители?

Есть ли у меня примеры людей, придерживающихся этих принципов?

Что больше всего препятствует моей учебе на протяжении всей жизни? Что побуждает меня к этому?

Как сочетаются друг с другом различные «диагнозы» в общей группе?

Как я сейчас себя чувствую?

Что я еще хочу сказать?

Комментарий. После завершения работы в малых группах сделайте небольшую паузу. Чуть позже дайте ребятам

возможность рассказать, какой опыт они приобрели в связи с тем пунктом из списка, который они определили как наиболее ценный для себя.

Рабочий листок

УЧЕБА НА ПРОТЯЖЕНИИ ВСЕЙ ЖИЗНИ

Ниже приведен перечень утверждений, следование которым помогает в жизни.

Прочитайте их и отметьте крестиком те, которые совпадают с вашим поведением, вашими убеждениями.

Я убежден в том, что многое может и должно изменяться. Я знаю, что сам я также должен меняться.

Я часто обдумываю связь между моими действиями и их последствиями.

Я рассматриваю вещи и действия с точки зрения их улучшения.

Я выношу свои суждения и прислушиваюсь к чужим мнениям. Я никогда не полагаюсь на мнения других людей.

Я всегда пытаюсь выяснить, какое влияние я могу оказывать на ситуацию.

Я постепенно ставлю перед собой все более серьезные цели. При этом я стараюсь, чтобы цели были достижимы и мои шансы составляли не менее чем один к трем.

Я рассчитываю свое время и планирую срок достижения цели.

Если я хочу сделать что-то лучше, я подхожу к этому энергично и решительно.

Я не склонен питать иллюзию, что все могу сделать сам.

Я задумываюсь, с кем я могу или должен сотрудничать для достижения цели.

При сотрудничестве с другими я пытаюсь приобрести хорошую репутацию. Прежде всего я держу свое слово.

Я иду на риск, испытывая что-то новое. Я использую благоприятные возможности и готов справиться с препятствиями.

По возможности я пытаюсь узнать, как другие оценивают мою работу. Я знаю, что без этого мне будет труднее улучшить свои навыки.

Я спрашиваю других о том, что бы они делали, если бы у них были мои знания и способности.

В проблемной ситуации я помогаю тем людям, которые кажутся мне особенно способными, даже если с ними трудно «сблизиться».

Я стараюсь заниматься теми видами деятельности, которые доставляют мне удовольствие.

Быть лучшим в своей сфере деятельности — моя высшая цель. Хорошая должность и высокие заработки для меня второстепенны.

Для меня важно сотрудничать с людьми, которых я ценю за личные качества. Я придаю значение окружению, которое связано с моим благополучием.

Я забочусь о том, чтобы наряду с интенсивной работой и обучением у меня было достаточно свободного времени, поэтому я готов отказаться от контроля и соревнования.

Выпишите одно или несколько утверждений, которые представляются вам настолько важными, что вы готовы включить их в свою систему ценностей.

Подумайте, как вы можете освоить новые модели поведения. Запишите свои мысли:

СУДЬБА И САМООПРЕДЕЛЕНИЕ

Цели

С помощью этого упражнения подростки смогут ответить на вопрос, в какой мере они способны влиять на свое личное и профессиональное будущее и контролировать его. Кроме того, они смогут понять, что можно сделать для того, чтобы усилить свое влияние.

Возраст: 16 лет.

Продолжительность: 1 час 10 минут.

Материалы: бумага и карандаш.

Инструкция

В этом упражнении речь пойдет о том, в какой мере каждый из нас может влиять на свое будущее. Этот вопрос всегда очень интересовал людей. Чтобы заглянуть судьбе в карты, они наблюдали полет птиц, спрашивали звезды, изучали линии на руке, проводили опросы общественного мнения, стараясь узнать, например, кто победит на следующих выборах.

Если критично отнестись к этим предсказаниям, то следует признать, что никто не может точно предвидеть будущее. Оно всегда несет неожиданности и события, о которых мы не подозреваем, не знаем, когда они произойдут, как и ни чем отразятся. Причина этого проста, она заключается в том, что системы, в которых взаимодействуют живые существа, ведут себя стихийно. Из этого факта люди делают разные выводы. Часть из

них говорит: «Я не могу влиять на будущее. И на свой жизненный путь я мало влияю. Я выжидаю. Я остаюсь пассивным, умываю руки».

Люди же, которые не могут смириться с ненадежностью будущего, занимают противоположную позицию: они питают иллюзии, что с помощью своих действий могут контролировать свое будущее. Они планируют абсолютно все и постоянно обеспокоены тем, чтобы контролировать каждый свой шаг.

Между двумя этими крайностями есть множество других позиций. Подумайте, в какой мере вы можете влиять на свой жизненный путь и контролировать его.

Возьмите лист бумаги и напишите сверху свое имя. Теперь оцените в процентах, в каком объеме, по-вашему, вы можете сами определять свой жизненный путь (% самоопределения), а в каком объеме события вашей жизни неподконтрольны вам (% участия судьбы). На это у вас есть 2 минуты.

Составьте, пожалуйста, список событий, последствий которых вы боитесь. У вас есть 10 минут.

Теперь спросите сами себя, а как вы относитесь к возможности влиять на развитие событий? Может быть, вы просто не видите такой возможности, и это служит вам оправданием подавленности, пассивности и «жизни-сегодняшним-днем». Делаете ли вы что-либо для того, чтобы обстоятельства менялись или чтобы последствия событий были не столь ощутимы? Опишите в нескольких предложениях, что именно вы делаете. (10 минут)

Теперь задумайтесь о своем личном и профессиональном будущем и спросите себя, что вы можете сделать для того, чтобы усилить свое влияние на собственную жизнь. Выделите три возможности, с помощью которых вы сможете крепче держать в руках свое будущее. У вас есть еще 10 минут.

А теперь по очереди скажите о том, как вы распределили проценты.

Разделитесь на три группы: в первой будут те участники, у которых самые высокие процентные показатели самоопределения и контроля. Во второй — те, у кого самые низкие.

В третьей группе будут участники со средними показателями.

Обсудите в вашей подгруппе, что привело вас к такой оценке. Что вы думаете о тех, кто оказался в других подгруппах? Обменяйтесь впечатлениями. На это вам дается 30 минут.

Теперь возвращайтесь в круг, чтобы мы смогли обсудить это упражнение.

Подведение итогов

Понравилось ли мне упражнение?

На каком месте я оказался после подсчета процентов?

Чувствовал ли я когда-нибудь досаду?

Какого мнения насчет судьбы придерживаются в моей семье?

Есть ли у меня некий образец, который придает мне мужество жить дальше, несмотря на то, что существуют обстоятельства, на которые я не могу влиять?

Насколько смелым я сам себя считаю?

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ

Цели

Это упражнение поможет подросткам осознать, за что в своей жизни они несут ответственность.

Возраст: от 16 лет.

Продолжительность: 40 минут.

Материалы: бумага и карандаш.

Инструкция

Мне бы хотелось предложить вам упражнение, которое позволит каждому из вас подумать о своей ответственности.

Выберите себе партнера, с которым вы хотите познакомиться поближе...

Расположитесь в комнате, определите, кто из вас младший, а кто — старший, и встаньте друг напротив друга.

Младший должен постоянно отвечать на один и тот же вопрос, который ему задает старший, а именно: «За что ты несешь ответственность в своей жизни?»

Старший не должен задавать других вопросов и комментировать ответы партнера. Оставляйте время для ответа на вопрос и обращайтесь внимание на ваши чувства и мысли. Убедитесь

в том, что партнер вас внимательно слушает.

Спрашивающему следует говорить «спасибо» после каждого ответа, а затем вновь повторять спокойным голосом: «За что ты несешь ответственность в своей жизни?», отмечая про себя наиболее важное слово в ответе партнера.

Через 10 минут остановитесь и поменяйтесь ролями.

Повторите соответствующие указания.

Затем поделитесь друг с другом вашими впечатлениями и обсудите их. Удалось ли вам определить зоны своей ответственности? За что вы отвечаете с большим удовольствием, а за что — с меньшим? Когда вы были наиболее внимательны? Что вы чувствуете в данный момент? У вас есть 20 минут для обсуждения.

Теперь возвращайтесь в круг, чтобы мы вместе смогли обсудить это упражнение.

Подведение итогов

Понравилось ли мне это упражнение?

Как родители повлияли на мою ответственности?

Хочу ли я взять на себя большую ответственность? Что пугает меня?

Что я еще хочу сказать?

ТЕМЫ ЖИЗНИ

Цели

В этом упражнении подростки получают возможность самостоятельно собрать данные об особенностях разных жизненных периодов, получить представление о том, что между отдельными фазами, этапами жизни существует внутренняя связь. В этом случае подросткам станет легче провести линию своей жизни из настоящего в будущее и принимать решения более обдуманно.

Между подростковым и «средним» взрослым возрастами существуют три переходные фазы: 17—22 года, 28—33 года и 40—45 лет. Задача этих переходных периодов заключается в пересмотре

жизни, постановке новых целей и принятии соответствующих решений. Психологически это означает прощание, расставание и тоску об утраченном. Такое расставание необходимо переживать каждый раз для того, чтобы успешно развиваться.

В переходной фазе возникают новые планы, появляются новые возможности. При этом мы должны согласовывать их как со своими собственными потребностями, так и потребностями других людей и общества в целом. Также понятно, что все достигаемые преимущества требуют соответствующей «платы» и что все задачи могут лишь временно пребывать в равновесии, так как в них заложено ядро распада.

Соответственно основная задача следующей переходной фазы будет заключаться в том, чтобы заботиться о новом балансе, вновь связывать наши собственные требования, физические возможности, профессиональное мастерство и многое другое с изменяющимися требованиями.

Специфическая задача перехода в двадцатилетний возраст заключается в том, чтобы разработать нечто вроде жизненного плана, идеальной картины, содержащей в себе самые важные представления о профессиональных и личностных целях. Эта картина определяет жизнь человека от 22 до 28, служит ему ориентиром и стимулом.

Переход в тридцатилетний возраст является наиболее болезненным для большинства людей. Мы спрашиваем себя, что из идеального плана нам удалось воплотить в жизнь за прошедшие десять лет, и решаем, какие нужно внести исправления в этот план.

В следующей фазе речь пойдет преимущественно о том, как освободить место для того, что приносит успех в профессиональной и личной сфере. При этом часто сталкиваются два противоположных желания: желание независимости, как в личной жизни, так и на работе, и желание признания.

В середине жизни переход будет еще труднее. Появится вопрос о том, что же из идеальной картинки воплотилось в действительность? В чем заключаются мои главные таланты, и как я их использую? Чему я придаю наибольшее значение, и какую роль это играет в моей жизни? Что я получаю от близких людей, и что я даю им взамен? Какими сторонами своей личности я пренебрегал до сих пор, и как это можно исправить?

Затем следует новая фаза объединения, при которой мы должны организовать нашу жизнь таким образом, чтобы это подходило и нам, и окружающим.

То, насколько верно подростки в группе смогут истолковать данный материал, во многом зависит от того, насколько правильно и доступно вы сможете его изложить.

Возраст: с 18 лет.

Продолжительность: 2—3 часа.

К этому упражнению подросткам следует подготовиться заранее. Подробности подготовки изложены в инструкции.

Инструкция

Я хочу предложить вам провести небольшое исследование, в ходе которого вы сможете увидеть и изучить основные задачи разных жизненных периодов.

Постарайтесь собрать сведения о том, как люди относятся к жизни в разном возрасте: от двадцати до тридцати, от тридцати до сорока и от сорока до пятидесяти лет.

Кроме того, спросите у трех представителей вашего пола, что являлось для них важным в эти периоды и что важно сейчас. Если кому-то 28 лет, пусть он расскажет вам, какие проблемы, возможности, задачи и достижения были раньше и являются для них важными сейчас с профессиональной и личной точек зрения.

Заранее предупредите того, у кого вы берете интервью, о том, что эти данные собираются для проведения упражнения в вашей группе и что их имена останутся в тайне. Во время беседы дайте партнеру возможность выговориться. Не комментируйте и не задавайте никаких вопросов, за исключением уточняющих. Отмечайте все, что важно для вас.

Договоритесь о том, сколько времени будет длиться интервью, будете ли вы встречаться один или несколько раз. Запишите возраст, пол, нынешнюю профессию и семейное положение того, у кого берете интервью.

Понятно ли вам, в чем состоит задание?

После того как все участники провели интервью, предложите им при следующей встрече собраться в подгруппы по четыре человека одного пола и описать биографии мужчин и женщин в возрасте между двадцатью и пятьюдесятью годами.

Прежде всего должны рассматриваться следующие вопросы: каковы важнейшие жизненные цели, которых необходимо

достичь? Какие существуют жизненные переломы и кризисы? Когда происходят перемены? Когда приходит успех?

На эту работу в подгруппах дается 2—3 часа.

Затем все участники должны объединиться, чтобы сообщить о результатах работы.

Подведение итогов

Понравилось ли мне это упражнение?

Какой опыт получил я при интервью?

Встречался ли я с кем-то из партнеров по интервью чаще, чем с другими?

Из каких соображений я выбирал партнеров для интервью?

Есть ли существенные различия между мужскими и женскими биографиями? В чем они заключаются?

Какую роль играют крепкие личные отношения в жизни мужчины/женщины?

Какую роль играет профессия в жизни мужчины/женщины?

Что является особыми обязательствами в жизни мужчины/женщины?

Как повлияла новая информация на мое собственное планирование жизни? Что повлияло наиболее сильно?

Что бы я сделал по-другому, если бы это упражнение проводилось еще раз?

Как проявились мои сильные стороны и исполнительские навыки при участии в этом проекте?

ТЕЧЕНИЕ МОЕЙ ЖИЗНИ

Цели

Существуют темы, трудные для рационального восприятия. В этом упражнении используются возможности интуиции, которая поможет подросткам узнать о своем будущем жизненном пути.

Возраст: с 16 лет.

Продолжительность: 50 минут.

Материалы: бумага для рисования, мелки, фломастеры.

Инструкция

Нарисуйте свою жизнь в виде реки. Ее истоки — это ваше рождение. Какая именно река лучше всего характеризует вашу жизнь? Где берет начало ваша река? Через какую местность она протекает? Мимо деревень и городов или мимо гор и равнин? Много ли воды в этой реке? Откуда появляется вода? Чистая ли она или загрязненная? Живут ли в этой воде рыбы? Быстро ли течет река или медленно? Регулируется ли река где-нибудь? Куда она впадает?

Подумайте, в каком месте реки вы находитесь сегодня, какая часть реки соответствует настоящему моменту вашей жизни.

Как сложится ваша жизнь? Как можно выразить в рисунке надежды и опасения?

Возьмите бумагу, мелки или фломастеры и найдите себе спокойное место, где вы могли бы изобразить свою жизнь в виде реки. На это у вас есть 30 минут.

Теперь дайте вашей картине подходящее название.

Выберите себе партнера, с которым вам хотелось бы обсудить ваш рисунок.

О чем вы думали и что чувствовали, рисуя? Узнали ли вы что-нибудь новое про свою жизнь? Какой вопрос особенно занимал вас? Можете ли вы сами дать важный совет применительно к дальнейшему ходу вашей жизни? От чего она зависит? Если хотите, объясните друг другу подробности ваших картин. (20 минут)

Теперь возвращайтесь в круг, чтобы мы вместе смогли обсудить это упражнение.

Кто хочет показать свой рисунок?

Подведение итогов

Понравилось ли мне это упражнение?

Что мне больше всего нравится в моей картине?

Что доставляет мне хлопоты?

Как я назвал свою картину?

Удалось ли мне выразить в рисунке то, что трудно объяснить словами?

Что еще я хочу сказать?

Комментарии. Если у подростков есть достаточно большой опыт участия в интерактивных играх, можете предложить некоторым из них идентифицировать себя с рекой и описать себя как эту реку.

ИЩИТЕ НАСТАВНИКА

Цели

Даже те из нас, кто имеет ясные представления о будущей работе и чувствует, что профессия создана специально для них, могут столкнуться с проблемой: какие шаги надо сделать, чтобы получить желаемую профессию? Какие навыки нужно получить? Смогу ли я приспособиться к коллегам и начальству? Хватит ли у меня мужества до конца следовать выбранным целям?

Разумно решить такие проблемы нам может помочь вовремя появившийся в нашей жизни наставник, который будет нас поддерживать. Самая важная задача наставника заключается в том, чтобы помогать нам в осуществлении наших желаний (ср. с упражнением № 19). Его психологическая задача - соответствовать образу некой идеальной матери, которая достаточно мудра, чтобы поощрять игры детей, в которых они познают мир. Идеальный наставник должен быть на 8—15 лет старше нас и быть одного пола с нами. Он может представлять собой некий собирательный вариант из наших родителей и друзей.

Наставник опытнее нас. Он помогает нам в наших тайных профессиональных стремлениях. Но при этом между нами и нашим наставником может возникнуть неожиданная духовная связь. Сначала мы многому учимся у наставника, затем, по прошествии нескольких лет, мы сами сможем научить его чему-либо. Вместе с особыми указаниями наставник дает нам возможность психологически выйти из детства и юношества и преодолеть старые ограничения, созданные связями «отец - сын» или «мать - дочь».

Наставник — это фигура переходного периода. Большинство отношений с наставниками заканчиваются конфликтом. Этот конфликт, как и конфликты юношеского периода, служит тому, чтобы мы окончательно самоопределились как взрослые люди.

Наставник не должен быть начальником, но он может им быть.

В ходе упражнения подростки должны понять, что означает словосочетание «духовный и профессиональный проводник», и вдохновиться на поиски такого человека.

Возраст: с 16 лет,

Продолжительность: 1 час 30 минут.

Материалы: бумага и карандаш.

Инструкция

Сегодня я хочу предложить упражнение, которое поможет вам лучше справляться со своей работой. На работе от вас будут ожидать самостоятельных действий. Но понятно, что каждому требуется некоторое время на то, чтобы приобрести необходимый опыт и навыки, чтобы стать примером для своих подчиненных.

В этой ситуации нам бы очень помог более опытный и талантливый взрослый, который был бы готов нас поддерживать. Чтобы это знакомство принесло нам пользу, между вами должны быть взаимная симпатия и уважение.

Найти таких людей не очень легко. Однако мы сможем сделать это, если поймем, кого мы ищем.

Постарайтесь описать человека, который может стать для вас идеальным наставником. Насколько он старше вас? Чем он занимается? Что в нем особенного? Какой у него характер? Кто он для вас - начальник, коллега или кто-то еще?

Опишите вашего идеального наставника и скажите, какие проблемы вы бы хотели с ним обсудить, если бы он уже сейчас являлся вашим наставником. Как он должен к вам относиться? На это задание у вас есть 60 минут.

Теперь соберитесь в группы по четыре человека. Кратко обсудите, как вы справились с заданием. Идея с наставником показала ли вам странной или же вы приняли ее близко к сердцу? Готовы ли вы внутренне к поиску такого рода поддержки? Прочитайте свои записи и обсудите возможности поиска своего наставника. (30 минут) Теперь возвращайтесь в круг, чтобы мы вместе смогли обсудить это упражнение.

Подведение итогов

Научился ли я чему-нибудь новому?

Хочу ли я, чтобы у меня был наставник?

Могу ли я представлять интерес для более опытного коллеги, захочет ли он быть моим наставником?

Что мне следует предложить наставнику?

Как человек может узнать подходящего ему наставника?

ВНУТРЕННИЙ ДИАЛОГ

Цели

В этом упражнении подростки познакомятся с классической техникой решения проблем, которая заключается в том, чтобы осознать две разные позиции в отношении проблемы и найти оптимальный вариант ее решения.

Согласно правилам, каждая сторона в конфликте по-своему права, поэтому было бы хорошо, если бы вы поработали над тем, чтобы не подавлять ни одну из них. Иначе позже она все равно отомстит вам.

В идеале мы ведем этот диалог до тех пор, пока не заметим, что между соперничающими голосами, девизом которых в начале было «ты или я», появилась договоренность.

Эта техника на основе диалога может использоваться в разных ситуациях. Классической областью ее применения являются внутренние конфликты, когда, например, мое любопытство и осторожность противостоят друг другу в вопросе: следует ли мне отправиться в путешествие по экзотическим странам? Или когда мое желание работать и потребность общаться с семьей спорят о том, сколько часов я должен проводить за рабочим столом. Иногда бывает и такая ситуация: вам грустно и вы никак не можете решить, то ли вам побыть в одиночестве и почитать книгу, то ли пойти встретиться с другом. Есть множество других источников внутренних конфликтов, например, различные системы ценностей; различные цели, которые я преследую; мнения разных людей, являющихся для меня авторитетными, и т.п.

Возраст: с 15 лет.

Продолжительность: 40 минут.

Материалы: бумага и карандаш.

Инструкция

Мне хотелось бы предложить вам упражнение, которое научит вас особой технике. С ее помощью вы сможете понять, насколько вы готовы к решению некоторых проблем, или даже найти их решение. При решении ряда проблем мы испытываем внутренний конфликт, как будто две силы внутри нас борются друг с другом за право навязать свое решение. Это может причинять даже физическую боль.

Например, какой-то внутренний голос говорит: «Я зол на своего отца, потому что он считает, что я должен быть дома не позже десяти часов вечера». Другой голос может ему ответить: «Я люблю своего отца и могу его понять». Затем происходит то, что мы обычно наблюдаем, когда ссорятся два человека. Они перестают прислушиваться друг к другу, прекращают разговаривать друг с другом, или же один из них спорит, а другой молчит. В любом случае между ними нет никакого взаимопонимания, они не могут ни о чем договориться. При таком положении вещей они не смогут найти компромисс, и конфликт будет развиваться дальше. Условием нахождения решения является умение слушать и учитывать желания другого.

Попытайтесь позволить своим внутренним голосам поговорить друг с другом. Выберите такую проблему, с которой вы недавно столкнулись или которая часто возникает в вашей жизни, но что-то мешает ее решить.

Возьмите лист бумаги, поделите его пополам и напишите сверху, о чем пойдет речь, к примеру: «Я люблю своего отца, но меня раздражают его требования».

Дайте своим внутренним голосам подходящие имена, например, «Любезный Ларс» и «Рассерженный Ларс», и запишите их в разных графах. Теперь позвольте внутренним голосам поговорить друг с другом. Обращайте внимание на участие каждого из них в дискуссии. Пусть оба голоса расскажут о своих мыслях и чувствах, чтобы лучше узнать друг друга. Учтите, что они придерживаются противоположных точек зрения и могут, к примеру, сказать: «Ты, Любезный Ларс, просто слабак Я гораздо сильнее тебя». Посмотрите, смогли ли они понять друг друга, пришли ли они к компромиссу. Так, например, Ленивый Том может подытожить: «Я хочу по меньшей мере два часа в день отдыхать и слушать музыку», а Прилежный Том ответит ему: «Хорошо, если до этого ты будешь по меньшей мере два часа уделять домашнему

заданию, последующие два часа ты сможешь делать все, что хочешь». Вы поняли, что я имею в виду? У вас есть 30 минут на диалог.

При необходимости подойдите к некоторым участникам и подстрахуйте их. Затем позвольте нескольким добровольцам прочитать свои диалоги. При этом было бы хорошо поставить друг напротив друга два стула, чтобы каждый стул представлял собой один из внутренних голосов. Позаботьтесь о том, чтобы у добровольцев был стимул примирить между собой оба внутренних голоса. После этого приступайте к подведению итогов.

Подведение итогов

Понравилось ли мне это упражнение?

При возникновении каких проблем я слышу различные внутренние голоса?

Какие пары голосов наиболее часто конфликтуют между собой?

Как это происходит? Что я при этом делаю?

Замечаю ли я при этом изменения в моем физическом состоянии?

Какие при этом чувства у меня возникают?

Что я еще хочу сказать?

«ЗА» И «ПРОТИВ»

Цели

Это упражнение поможет подросткам освоить технику решения проблем, которая пригодится в тех случаях, когда речь идет об альтернативе какому-нибудь решению, например: «Хочу ли я сменить место работы?», «Хочу ли я получить высшее образование?» и т.п. Сравнивая и противопоставляя различные мнения по этим вопросам, легче выяснить, какие ценности являются истинными, а какие - ложными.

Возраст: с 14 лет.

Продолжительность: 1 час 10 минут.

Материалы: бумага и карандаш.

Инструкция

Есть множество ситуаций, когда люди должны принять одно решение из двух возможных, например, бросать курить или нет?

Я хочу показать вам прием, который вы сможете использовать, когда придется выбирать одно из двух. Изучив преимущества и недостатки каждого из путей, вы сможете выбрать оптимальный вариант, принимая во внимание все аргументы. Это называется техникой принятия решений.

Напишите на большом листе бумаги или на доске заголовок «Хочу ли я бросить курить» или какой-нибудь другой так, чтобы его было видно всем. Затем разделите лист пополам вертикальной линией, с левой стороны напишите: «За отказ от курения», а с правой — «Против отказа от курения». Приведите все возможные доводы в обеих половинах листа. Например, слева можно написать: здоровье, родители, денежные расходы, притупление вкусовых ощущений, конфликты с некурящими и т.п. В правой графе можно привести такие аргументы: возможность «влииться» в компанию, символ взрослой жизни, средство для понижения аппетита и т.п.

Теперь выберите проблему, которая требует от вас принятия одного решения из двух возможных. Эта проблема должна быть важной для вас. Запишите в своей таблице аргументы «за» и «против». Сопоставьте написанное в обоих столбцах. На это у вас есть 20 минут.

Проранжируйте приведенные в каждом столбце аргументы в иерархическом порядке, поставив №1 рядом с самым важным для вас аргументом. (10 минут)

Теперь противопоставьте друг другу пять самых важных аргументов «за» и «против» и сделайте еще некоторые замечания.

Запишите в нескольких предложениях, к какой точке зрения вы склоняетесь в данный момент. Скажите, что играет решающую роль. Выясните, что вы можете сделать для того, чтобы аргументы «за» и «против» стали равнозначными. А можете ли вы сделать что-нибудь, чтобы аргументы, стоящие в противоположной графе, в итоге стали более значимыми? На это у вас есть 20 минут.

Соберитесь в группы по три человека. Поделитесь друг с другом своими мыслями по поводу этого задания. Легко ли было составить иерархию аргументов? В чем заключались трудности? Нашли ли вы способ примириться с «проигравшей» стороной? Если хотите, можете прочитать друг другу свои записи. (20 минут)

Теперь возвращайтесь в круг, чтобы мы вместе смогли обсудить это упражнение.

Подведение итогов

Понравилось ли мне это упражнение?

Научился ли я чему-нибудь новому?

При решении каких проблем может пригодиться эта техника?

Мне больше нравится анализировать проблему самому или с другими людьми?

Как мы решаем подобные проблемы в семье?

Что я еще хочу сказать?

АУРА

Цели

Важным условием эффективного сотрудничества является умение ясно и отчетливо воспринимать самого себя и своих партнеров — осознавать, где ты находишься, чего хочешь и что делаешь, и вместе с этим обращать внимание на то, чего хотят партнеры, как продвигаются их дела. Это живое, активное упражнение позволит подросткам потренироваться быть в контакте с самим собой и с партнером по общению.

Возраст: от 14 лет.

Продолжительность: 20 минут.

Инструкция

Я хочу предложить вам упражнение, в ходе которого вы смогли бы научиться попеременно концентрироваться то на самом себе, то на партнерах.

В совместной работе мы должны согласовывать свои действия с действиями других. Для этого нам необходимо точно знать, что и как делаем мы сами, и замечать, что и как делают другие. Мы должны быть готовы ориентироваться друг на друга, поддерживать контакт и объединять нашу энергию. Навыки совместной работы, как и другие навыки, можно развить с помощью специальных упражнений.

Выберите себе партнера. Встаньте друг перед другом на расстоянии вытянутых рук. Держите свои ладони вертикально, слегка соприкоснувшись с ладонями партнера.

Вы должны с закрытыми глазами постепенно удалять руки друг от друга, а затем три раза повернуться вокруг своей оси. Далее вам следует (также с закрытыми глазами) вернуться в исходную позицию и снова соединить ваши ладони. Важно позволить потоку тепла направиться к партнеру и попытаться почувствовать встречный поток тепла, медленно приближая руки к рукам партнера. Прошу вас при этом не разговаривать.

Итак, начнем. Почувствуйте температуру ваших рук... Теперь медленно разведите ладони в стороны, позвольте рукам свободно повиснуть, три раза повернитесь вокруг своей оси... Вновь вернитесь к ладоням вашего партнера. Делайте все медленно, концентрируйтесь на вашем партнере и его руках. Попытайтесь понять, где берет начало поток тепла от его ладоней. *(1 минута)*

Повторите упражнение с этим партнером. *(1 минута)*

Обсудите с ним, что у вас получилось. Нашли ли вы ладони партнера? Следовали ли вы правилам, держали ли глаза закрытыми? Что помогало вам справиться с заданием? Что мешало этому? Что бы вы сделали по-другому в следующий раз? У вас есть 5 минут на обсуждение.

Повторите это упражнение с новым партнером. *(1 минута)*

Поделитесь друг с другом полученным опытом. Что изменилось на этот раз? Что именно вы сделали по-другому? Что помогало или мешало выполнять задание? *(5 минут)*

Выберите себе нового партнера и повторите упражнение. *(1 минута)*

Удалось ли вам приобрести какой-то новый опыт по сравнению с первым разом? Какой именно? Легко ли вам было концентрироваться на своих партнерах, чувствовать тепло, исходящее от чьих-то ладоней? Приспосабливался ли к вам партнер? *(5 минут)*

Теперь возвращайтесь в круг, чтобы мы вместе смогли

обсудить это упражнение.

Подведение итогов

Понравилось ли мне это упражнение?

Легко ли мне было сосредоточиться на партнере?

На ком именно мне удалось лучше всего сосредоточиться?

Достаточно ли мне было отведенного времени?

Удалось ли при повороте вернуться в исходную позицию? Как я помогал себе?

Насколько хорошо мы с партнером смогли приспособиться друг к другу?

Насколько хорошо мы слушаем то, что говорят другие?

Кого мы слушаем особенно внимательно? Кого нам трудно слушать?

Кто, как мне кажется, часто на меня смотрит?

На кого мне самому легко смотреть?

Что я еще хочу сказать?

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абраменкова В. В. Проблема отчуждения в психологии//Вопросы психологии – 1990. – №1 – С.5-13
2. Абульханова-Славская К.А. Проблема личности в психологии // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А.В. Брушлинского. М.: Институт психологии РАН, 1997. С. – 319-320.
3. Адлер А. Индивидуальная психология // История зарубежной психологии. – Тексты. – М., 1986., – 267 с.
4. Айзенк Г.Ю. Проверьте свои способности. М.: «Педагогика-пресс», 1992. – 173 с.

5. Акбаров Н.Г. Социальные процессы трансформирующегося общества: проблема подростка – проблема страны // Научные труды. – Казань, 2001. – Т. 16. – С. 86-92.
6. Аллаhverдян А.Г., Агамова Н.С. Малая научная группа в нестабильном обществе: интегративная и дезинтегративная парадигмы // Индивид. И группов. субъекты в изменяющ. о-ве : Тез. докл. к междунар. науч.-практ. конф. к 110-летию со дня рожд. С.Л. Рубинштейна, Москва, 1999. – М., 1999. – С. 12-14.
7. Альтернативные движения // Политология. Энциклопедический словарь. М.: Publisher, 1993. – 433 с.
8. Ильин Е.П. Психология творчества и креативности. СПб.: Питер, 2009
9. Кото Х. Кокология. Японские тесты.-М.: Центрполиграф. 2008
10. Лефрансуа Ги. Формирование поведения человека. СПб., «Олма-пресс», 2003
11. Руденский Е.В. Дефицитарная деформация личности подростка как предмет психологического исследования: Науч.-реферат. Докл. /Академия педагогики и социальных наук и др. – Новосибирск, 2002. – 60 с.
12. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. Пер. с англ./ Общ. Ред. И вступ. Ст. Л.П. Петровского. – 2-е изд. – М.: «Прогресс», 1993. – 368 с.
13. Савельева Т.К. Алиса в стране взрослых: О ценностных ориентациях, поведенческих установках и сексуальной социализации девочек-подростков в городском полиэтническом обществе/ РАН. Ин-т востоковедения. – М., 1999. – 379 с.
14. Савина О.О. Особенности становления идентичности в подростковом и юношеском возрасте // Индивид. и группов. субъекты в изменяющ. о-ве : Тез. докл. к междунар. науч.-практ. конф. к 110-летию со дня рожд. С.Л. Рубинштейна, Москва, 1999. – М., 1999. – С. 134-136.
15. Савин П.Н. Культура и процесс ремифологизации. // Профориентация и психологическая поддержка. Теория и практика: Материалы V региональной научно-практической конференции. / Науч. ред. Б.А. Разумов, С.А. Литвина.
16. Фопель К. На пороге взрослой жизни. М.: Генезис, 2008

Учебное издание

Воспитание и развитие творческих способностей у студентов

Учебно-методическое пособие

Для кураторов, преподавателей и специалистов социально-
психологической службы

Составитель: Эррера Л.М.

Подписано в печать г.

Бумага «SvetoCory».

Усл. печат.л. 2,9 Уч. изд. л.2,1

Тираж 50 экз. заказ. №

Российский химико-технологический университет им. Д.И.
Менделеева.

Новомосковский институт.

Адрес университета: 125047, Москва, Миусская пл., 9

Адрес института: 301665, Новомосковск, Тульская обл., Дружба, 8

