

Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»

В.В.Мороз

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Монография

Рекомендовано к изданию Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет»

Оренбург
2011

УДК 378: 159.923
ББК 74.58+88.37
М 80

Рецензенты

доктор педагогических наук, профессор, А.В. Кирьякова
доктор педагогических наук, профессор, Л.В. Колобова

Мороз, В.В.
М 80 Развитие креативности студентов : монография / В.В. Мороз ;
Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург : ОГУ, 2011. – 183 с.
ISBN

В монографии рассматриваются теоретические основы развития креативности, ее структура, виды, критерии, факторы влияния; анализируется проблема неоднозначности и многовариантности толкования понятия «креативность»; обосновывается важность развития креативности у студентов в учебных заведениях.

Монография адресована аспирантам, преподавателям и всем, кого интересует проблема развития креативности студентов.

М 80

УДК 378: 159.923
ББК 74.58+88.37

ISBN

© Мороз В.В., 2011
© ОГУ, 2011

Содержание

Введение.....	4
Глава 1 История возникновения и развития понятия креативности.....	6
Глава 2 Теоретические основы категории «креативность».....	47
Глава 3 Развитие креативности студентов университета.....	110
Заключение.....	161
Список использованных источников.....	162

Введение

В современном быстро меняющемся мире креативность, которую когда-то рассматривали как редкое качество, присущее только гениям науки и искусства, в настоящее время считают жизненно необходимой для учения, обучения и работы человека. На современном этапе обучение может длиться всю жизнь, и людям постоянно необходимо думать по-новому. Проблемы, с которыми люди сталкиваются дома, в обществе, в стране, новы и трудны, и поэтому им необходимо думать креативно и дивергентно, чтобы решать эти проблемы. Технологии, социальные традиции и средства, доступные сейчас, меняются практически также быстро, как они появляются. Следовательно, необходимо думать креативно, чтобы преуспевать, а иногда, чтобы выживать.

Креативность - понятие относительно новое и не устоявшееся в науке. В зависимости от психологического направления под ним понимается либо деятельность по созданию чего-то нового, оригинального; либо характерологическое качество личности; либо процесс или комплекс когнитивных и личностных особенностей индивида, способствующих в психологическом смысле становлению творчества. Отличие состоит в том, что творчество понимается как процесс, имеющий определенную специфику и приводящий к созданию нового, а креативность рассматривается как внутренний ресурс человека.

Ж. П. Пиаже писал, что вся история науки, от абсолютов физики Аристотеля до теории относительности А. Эйнштейна, свидетельствует о том, что прогресс знаний никогда не происходит путем простого добавления, а требует постоянного переформулирования предыдущих точек зрения. По существу творчество - это преобразующая активность человека, поиск новой структуры уже известных элементов, их новых сочетаний и взаимодействия. Поэтому способность к преобразованиям является одной из основных динамических характеристик креативности.

Термином креативность в психологических исследованиях обозначается комплекс интеллектуальных и личностных особенностей индивида, способствующих самостоятельному выдвижению проблем, генерированию большого количества оригинальных идей и нешаблонному их решению.

В современной психологической и педагогической науках креативность рассматривается как личностная категория в аспектах: проявления дивергентного мышления (Дж. Гилфорд, О.К.Тихомиров), актуализации интеллектуальной активности (Д.Б. Богоявленская, Л.Б. Ермолаева-Томина), интегрированного качества личности (Я.А. Пономарёв, А.В.Хуторской).

Проблема креативности интересовала как отечественных (С.Л. Рубинштейн, Я.А. Пономарев, Д.Б. Богоявленская, А.В. Морозов), так и зарубежных исследователей (Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс, С. Медник, Р. Мэй, А. Маслоу, К. Роджерс).

Теоретические и методологические основы развития креативного начала в личности раскрыты в трудах В.И. Андреева, В.И. Загвязинского, И.Г. Калошиной, В.В. Краевского, Л.Ф. Спирина, С. Н. Чистякова.

Аксиологический аспект проблемы представлен в работах В.И. Геницинского, А.В. Кирьяковой, В.А. Слостенина.

В современной науке обоснована идея изучения творчества как механизма развития (С.С. Гольдентрихт, Т.В. Кудрявцев, Я.А. Пономарев, А.П. Тряпицына), охарактеризованы структура и содержание творческой учебно-познавательной деятельности (И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый), рассмотрены вопросы развития личности, ее творческой самореализации в креативном образовании (М.М. Зиновкина, Г.Л. Ильин, А.В. Морозов, В.Г. Рындак, А.В. Хуторской, Д.В. Чернилевский).

Исследования целого направления психологии творчества, известного под названием «креативность», проводили следующие зарубежные ученые: Дж. Гилфорд, С. Медник, В. Смит, К. Тейлор, Э. Торренс, Х. Трик, М. Уоллах, Д. Халперн.

Глава 1 История возникновения и развития понятия креативности

Интерес к креативности не ограничивается современным периодом. Например, в древнем мире Платон обсуждал потребность общества в креативных людях, и предлагал способы стимулирования их развития.

Прежде чем приступить к рассмотрению проблемы развития креативности студентов в условиях университета, необходимо уточнить, что мы понимаем под «креативностью».

Слово «create» происходит от латинского слова *creatus*, формы *creare*, которое означает «делать». В греческом, корни слова можно проследить в слове *kreinein*, означающем «осуществлять, совершать».

Исторический анализ показывает, что понятия создателя и создания, творения появилось, по крайней мере, 14 тысяч лет тому назад в попытках объяснить этот мир. Однако в относительно молодом английском языке слово создатель появилось только в 13 веке. Словарь Merriam-Webster's Collegiate Dictionary утверждает, что самое раннее письменное употребление слова *creative* «творческий» датируется 1678 годом, а слово *creativity* появилось письменно только в 1875 году. Несмотря на тот факт, что персы и вавилоняне писали поэтические произведения и занимались искусством, эти даты показывают, что общий феномен с общей сущностью для всех этих видов деятельности не понимался так, как его понимают сейчас, и, конечно же, не изучался так широко, как сейчас. Разрывы в датах также показывают интеллектуальные трудности движения от *Creator* создателя (с заглавной буквы) до характеристики в качестве прилагательного (*creative* – творческий), затем следующий этап до абстрактных существительных *creativeness* и *creativity*, как способности быть творческим, и, в конце концов, до *creator* (с прописной буквы) творца, творческого человека, вне зависимости от профессии. Действительно, нет соответствия современным временам, когда согласно некоторым оценкам больше

половины всех исследователей рассматривают креативность в какой-либо форме, включая искусственный интеллект.

Кроме изменения формы, значение слов creator, creative, и creativity также изменилось. Например, в древние времена только Бог считался создателем. Многие, если не все, выдающиеся личности прошлого, выступая с новой точкой зрения или каким-то новым продуктом, думали и говорили, что это Божья идея, не их собственная идея или творение. Гуманитарное объяснение креативности пришло гораздо позже: в 20 веке. Однако, до сих пор выше упомянутый словарь Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, 10 издание, объясняет современное значение слова creative «креативный» «отмеченный способностью или возможностью создавать».

Разделение понятий «творчество» и «креативность» в русском языке осложнено тем, что последнее является прямым заимствованием из английского языка и имеет ту же основу, что и английский эквивалент «творчество».

Дело в том, что русские слова «творчество» и «креативность» в английском языке имеют один эквивалент «creativity», как и в случае с английским словом «value», имеющим два эквивалента в русском языке «ценность» и «стоимость».

Более того, во многих исследованиях они трактуются как синонимы. Анализ англоязычных толковых словарей позволяет нам сделать вывод о том, что слово «creativity» имеет неоднозначное толкование, включающее как процесс по созданию творческого продукта, так и свойство или способность, присущее человеку.

«Креативность» относительно новое слово в русском языке, которое вошло в употребление наряду с ранее существовавшими словами, обозначающими действие («создавать», «творить»); процесс и результат («создание», «творение», «творчество»); агента действия («творец», «создатель», «автор»); атрибут («творческий», «созидательный»).

Слово «креативный» прочно вошло в русский язык. С каждым днем оно употребляется все чаще, во многих случаях необдуманно. В настоящее время в русском языке наблюдается засилье иностранных слов, они встречаются буквально на каждом шагу. В огромном магазине можно встретить загадочного работника, на спецодежде которого написано таинственное слово «мерчандайзер». Человеку,

далекому от английского языка, придется долго теряться в догадках, относительно назначения данного работника. Оказывается его работа - раскладывать товар на полках. Наверное, широкое распространение и быстрая ассимиляция в русском языке иностранных слов связано с их кажущейся привлекательностью, престижностью. Все западное притягивает и манит, пусть даже смысл не всегда понятен.

Креативная обувь, стрижки, мебель, даже бухучет. Креативный директор, продюсер, креатив, креативщик, все эти слова постепенно приживаются в русском языке и изменяются согласно законам словообразования русского языка. Не все словосочетания соответствуют определению «креативный», так, стрижки и обувь, скорее оригинальные, чем креативные, поскольку несут в себе только необычный замысел создателя, но не обладают полезностью. Обувь в виде спагетти или автомобиля, конечно, необычны на вид и оригинальны, но в такой обуви вряд ли кто-то сможет сделать хотя бы пару шагов. Тем самым, главная функция – ношение обуви, становится бессмысленным, то есть бесполезным. Креативные стрижки, также несут печать оригинальности парикмахера, но чаще всего подходят только для конкурсов профессионального мастерства или показов мод. Креативная мебель, однако, в некоторых случаях соответствует сути слова креативный, поскольку за совершенно нестандартным подходом к дизайну мебели скрывается еще функциональность, то есть совмещение предметом мебели нескольких функций, то есть она обладает полезностью. Что касается креативного бухучета, тут, как нам кажется, заложен негативный смысл, поскольку суть данного учета заключается в махинациях, уклонения от уплаты налогов, пусть и законными методами, создание привлекательного финансового отчета для инвесторов, и т. д., то есть использование знаний и профессиональных умений специалиста отнюдь не в благих целях.

В современном мире слово креативный все же употребляется чаще с творческими профессиями, такими как продюсеры, дизайнеры, работники рекламной сферы.

Слово креативность встречается гораздо реже, чем креативный. С чем это связано?

Слово «креативность» было введено для обозначения качества или способности, присущей личности. Но, следует заметить, что в некоторых словарях «креативность» отождествляется с «творчеством».

История изучения креативности связана и с работами Уильяма Даффа (XVIII в.), чьи идеи предвосхитили разделение стилей решения творческих проблем на адаптивные и инновативные, а самого мышления на дивергентное и конвергентное [145, с. 11].

Д. Симпсон впервые использовал понятие «креативность» в 1922 г. Этим термином он обозначил способность человека отказываться от стереотипных способов мышления [93, с. 172].

Различие между дивергентным и конвергентным мышлением было впервые предложено Гилфордом. Он доказывал, что креативность естественный ресурс и предполагал, что усилия, вложенные в стимулирование креативности, принесут высокие дивиденды всему обществу. Гилфорд также предлагал, что креативность можно изучать объективно. Последующие 35 лет он пытался доказать именно это [249, с. 8-9].

Сразу после «спутникового шока» конца 1950-х, акцент США сместился на физические и инженерные науки, и креативность стали рассматривать, как способ поддерживать конкуренцию (особенно в космической гонке с Советским Союзом). В более поздние годы, обсуждение креативности стало заметным в бизнесе, снова с преобладающим акцентом на конкуренцию, на этот раз на рынке и секторах рынка.

Необходимость более глубокого понимания креативности стимулировало большое количество исследований. С 1960 года 10 тысяч исследовательских статей по креативности появилось в сотнях журналов и периодических изданий. Свыше 600 книг по креативности вышло в свет в 1990 гг. Это подтверждает, что креативность вызывает интерес во многих сферах, включая искусство и науку.

Наряду с интеллектом в англо-американской психологии в середине 50-х годов XX столетия выделилось и приобрело большую популярность изучение особых способностей, названных креативностью (от лат. creatio – создание, сотворение). Толчком для выделения креативности послужили данные об

отсутствии связи между традиционными тестами интеллекта и успешностью разрешения проблемных ситуаций.

Было признано, что креативность зависит от способности по-разному использовать данную информацию в задачах в быстром темпе. Эту способность назвали креативностью и стали изучать независимо от интеллекта – как способность, отражающую свойство индивида создавать новые понятия и формировать новые навыки. Креативность связывают с творческими достижениями личности.

Изучение креативности ведется в основном в двух направлениях. Одно связано с вопросом о том, зависит ли креативность от интеллекта, и ориентируется на измерение познавательных процессов в связи с креативностью. Другое направление занимается выяснением того, является ли личность с ее психологическими особенностями существенным аспектом креативности, и характеризуется вниманием к личностным и мотивационным чертам.

Во многих отношениях, однако, креативность рассматривалась до сих пор скорее как нечто эфемерное, неуловимое - загадочный дар, который либо есть, либо отсутствует, - а отнюдь не как набор навыков, которым можно распоряжаться и управлять открыто и систематически [153].

Тейлор (Taylor, 1988) пишет, что уже в 60-х гг. XX в. было дано 60 определений креативности. Они были разделены на шесть типов:

1) гештальтистские, описывающие креативный процесс, как разрушение существующего гештальта для построения лучшего;

2) инновационные, ориентированные на оценку креативности по новизне конечного продукта;

3) эстетические, или экспрессивные, делающие упор на самовыражение творца;

4) психоаналитические, или динамические, описывающие креативность в терминах взаимоотношений (Оно, Я и Сверх-Я);

5) проблемные, определяющие креативность через ряд процессов решения

задач, к этому типу относится и определение Гилфордом креативности как дивергентного мышления;

б) определения, не попавшие ни в один из вышеперечисленных типов, в том числе и весьма расплывчатые.

Теоретические аспекты креативности освещаются в работах многих зарубежных авторов (Г.Ю.Айзенк, Ф.Баррон, Д.Векслер, М.Вертгеймер, Дж.Гилфорд, Х.Груббер, Р.Крачфилд, А.Маслоу, С.Медник, Р.Стенберг, Р.Е.Тафель, Е.Торранс, М.Уоллах, Дж.Хеслруд, Э.Шехтель). В отечественной психологии проблему креативности рассматривали Д.Б. Богоявленская, Ч.К.Борисов, А.В.Брушлинский, М. С. Каган, А.Г.Ковалев, А.Н.Лук, А.М.Матюшкин, Я.А.Пономарев, И.Э.Стрелкова и другие.

Кроме комплексного структурно-функционального анализа творческого потенциала, изучались психолого-педагогические основы творчества, развития (В.И.Андреев, А.В.Брушлинский, И.С.Кон, И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов); субъект-субъектное взаимодействие и продуктивное общение (А.А.Бодалев, Л.Г.Выготский, А.Г.Ковалев, Б.Ф.Ломов); личностные корреляты креативности (Л.Б.Ермолаева-Томина, А.Н.Лук, Р.В.Рескин); развитие творческого потенциала и воспитание коммуникативной компетентности и коммуникативной культуры (Эд. Де Боно, М.С.Каган, Р.Крачфилд, А.М.Матюшкин, А.Л.Петровская, Е.Торранс, М.Уоллах); диагностика креативности (Д.Б.Богоявленская, Дж.Гилфорд, Л.Б.Ермолаева-Томина, Е.Торранс, Н.Б.Шумакова, Е.И.Щебланова).

Несмотря на широко распространенное применение, понятие креативности, тем не менее, не поддается единому определению. Креативность – основа для открытий и инноваций. Считается, что креативность характеризуют два качества: новизна и полезность. Определения отличаются в зависимости от того, определяют ли исследователи креативность относительно креативной личности, креативного процесса, креативного продукта или креативной среды, а также в зависимости от теоретических перспектив исследователей. В соответствии с разными парадигмами, креативность понимается по-разному. Это:

- проблема, которую нужно решить творчески;

- процесс, ведущий от проблемы к продукту, его характеристикам, фазам;
- продукт, рассматриваемый как проявление креативности;
- персональные качества творца, его свойства, поведение и т.д. [213].

Что же такое креативность?

Способность. Простое определение заключается в том, что креативность – это способность представлять или изобретать что-то новое. Креативность – это не способность создавать из ничего (только Бог на это способен), а способность порождать идеи соединяя, изменяя или применяя по-новому существующие идеи. Некоторые идеи поразительны и блестящи, в то время как некоторые простые, хорошие, практичные идеи, до которых еще никто не додумывался.

Каждый обладает существенными креативными способностями. Просто посмотрите насколько дети креативны. У взрослых креативность часто подавляется образованием, но все же ее можно восстановить.

Отношение. Креативность – это отношение, способность принимать перемены и новшества, желание играть с идеями и возможностями, гибкость точки зрения, привычка наслаждаться хорошим, вместе с поиском путей улучшить это.

Процесс. Креативные люди усердно работают над улучшением идей и решений, постепенно внося изменения и улучшения в свою работу. Термин креативность обладает высоко позитивным смыслом. Трудно представить эффективную и значимую новизну нового оружия массового поражения как креативного, даже если оно (оружие) может содержать все выше упомянутые элементы. Следовательно, кроме эффективности и значимости, креативность имеет этический элемент. В настоящее время данный аспект стал особенно важен в науке (например, в связи с дискуссиями о клонировании людей), бизнесе, производстве и т.д., где потребность в ответственности за окружающую среду все больше акцентируется [250].

В большинстве исследований под креативностью подразумевается некоторая совокупность мыслительных и личностных особенностей, способствующих становлению и проявлению творчества.

Креативность как ценностно-личностная созидательная категория, которая, будучи неотъемлемой стороной человеческой духовности и условием творческого саморазвития личности, является существенным резервом ее самоактуализации и выражается не столько многообразием имеющихся у личности знаний, сколько восприимчивостью, чувствительностью к новым идеям и склонностью разрушать или изменять устоявшиеся стереотипы с целью создания нового, получения нетривиальных, неожиданных и необычных решений жизненных проблем [144, с. 64-68].

Данная точка зрения созвучна и мыслям, которые мы находим в работах Маслоу. Он обнаружил, что, как и большинство других людей, думал о креативности в отношении продуктов, и, во-вторых, неосознанно ограничивал креативность некоторыми общепринятыми сферами исключительно человеческого старания. То есть, неосознанно полагал, что любой художник, ведет креативный образ жизни, любой поэт, любой композитор. Теоретики, художники, ученые, изобретатели, писатели могут быть креативными. Никто кроме них. Человек может быть креативным или нет, все или ничего, как будто бы креативность является единоличной прерогативой определенных профессий.

Маслоу стал применять слово креативный не только к продуктам деятельности, но также к людям, характеризуя их, к деятельности, процессам, и отношению. И более того, начал применять слово «креативный» ко многим продуктам деятельности, а не только к стандартным и общепринятым поэмам, теориям, романам, экспериментам и изобразительному искусству, которыми до этого ограничивал употребление этого слова.

Из всего вышесказанного следует, что Маслоу посчитал необходимым разграничивать «креативность особого таланта» от «самоактуализирующейся креативности», которая возникала непосредственно из личности и проявляла себя в повседневной жизни не только в необыкновенных и очевидных продуктах, но и во множестве других проявлениях, как определенное чувство юмора, тенденция делать что-то креативно, например, учить и т.д.

Эта способность выражать идеи и порывы без ограничения и страха выглядеть смешным перед другими оказалась самым существенным аспектом самоактуализирующейся креативности. К. Роджерс использовал превосходную фразу «полностью функционирующий человек», чтобы описать этот аспект состояния.

Другое наблюдение заключалось в том, что креативность всех самоактуализирующихся людей во многих отношениях схожа с креативностью всех счастливых и безмятежных детей. Она спонтанна, непринужденна, невинна, легка, своего рода свобода от стереотипов и клише. И снова, она, казалось, в большей мере состоит из «невинной» свободы восприятия и «невинной» несдерживаемой спонтанности и экспрессивности.

Невинность восприятия и экспрессивность взрослых людей сочеталась с их умудренным опытом умом.

В любом случае, все это похоже на то, что мы имеем дело с основной характеристикой врожденной в человеческой природе, потенциально данной любому или большинству всех людей при рождении, которая часто утрачивается по мере окультуривания человека.

Самоактуализирующиеся люди являются интеграторами, способными соединить разные и порой противоположные вещи в единое целое.

А. Маслоу говорит здесь о способности интегрировать и о способности играть с интеграцией внутри личности, и ее способности интегрировать то, чем бы она ни занималась в мире. Степень, в которой креативность конструктивная, синтезирующая, объединяющая и интегративная, зависит от степени внутренней интеграции личности.

Именно внутреннее одобрение или принятие позволяло самоактуализирующимся людям смело постигать настоящую природу мира и делало их поведение более спонтанным (менее контролируемым, менее ингибированным, менее запланированным, менее подчиненным воле). Они в меньшей степени боялись своих мыслей, даже когда их считали глупыми или сумасшедшими. Они

меньше бояться неодобрения или насмешек. Они могут позволить себе переполниться эмоциями.

Фактически Маслоу пытается сказать, что креативность является сопутствующим явлением целостности и интеграции этих людей, что и подразумевает самоактуализация. Как следствие, самоактуализирующиеся люди более открыты для пользы, для радости и креативных целей. Они тратят меньше времени и энергии, защищая себя от самих себя.

Подводя итоги, А. Маслоу считает, что самоактуализирующаяся креативность подчеркивает скорее личность, а не ее достижения, считая эти достижения сопутствующим явлением, излучаемым самой личностью, и таким образом, являющимся вторичным по отношению к ней. Она подчеркивает такие характерные черты, как смелость, мужество, свобода, спонтанность, интеграция, одобрение, которые делают возможным тот вид общей креативности, о которой он говорил, которая выражается в креативной жизни, креативном отношении или креативной личности.

А. Маслоу также уделял внимание выразительности или качеству самости самоактуализирующейся креативности, а не качеству решения проблем или создания продукта. Самоактуализирующаяся креативность испускается как радиоактивность и пронзает всю жизнь независимо от проблем, также как веселый человек излучает радость без цели, умысла или даже неосознанно. Она излучается как солнечный свет, распространяется повсюду. Самоактуализирующуюся креативность трудно определить, потому что иногда она синонимична здоровому состоянию, как предлагает Мустакас.

Креативность (от англ. *creativity*) – уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности.

Креативность – способность адаптивно реагировать на необходимость в новых подходах и новых продуктах. Данная способность позволяет также осознавать новое в бытии, хотя сам процесс может носить как сознательный, так и бессознательный характер.

Выделяют следующие аспекты креативности:

- 1) креативный процесс;
- 2) креативный продукт;
- 3) креативная личность;
- 4) креативная среда (сфера, структура, социальный контекст, формирующий требования к продукту творчества).

Основные условия, необходимые для стимуляции креативности, - психологическая безопасность, принятие, эмпатическое понимание и свобода от оценок, а также климат психологической свободы, атмосферы дозволенности, открытости, игры и спонтанности. Важно не заглушать креативность критикой, оценкой, осуждением.

Креативная среда – среда, в которой креативность проявляется через личностные ощущения, размышления, знания, чувствования, действия. Креативность проявляется как поведение в относительном отсутствии угрозы и принуждения от окружения. Креативность представляет собой восприятие, ответ, действие или общение личности, не принуждаемые другими и в непринужденной обстановке. Если бы креативность могла возникнуть в результате принуждения или как продукт угрозы, в мире было бы больше креативности. Когда личность чувствует угрозу от окружения, она становится осмотрительной и заторможенной и боится свободно выражать свои идеи.

Гармоничное окружение имеет две необходимые характеристики: принятие и стимулирование. В благоприятных условиях для креативности «принятия» окружением недостаточно, должно еще происходить стимулирование членов окружения друг другом (Андерсен Г., 1959).

Креативные продукты – новое решение проблемы в математике, открытие химического процесса, создание музыки, картины или поэмы, новой философской или религиозной системы, инновации в юриспруденции, свежее решение социальных проблем и др. Это технические инновации, новые идеи, новые стили в искусстве, новые парадигмы в науке и др.

Результаты творческой деятельности могут лежать в очень широком диапазоне: от научных открытий, коренным образом меняющих экономику и быт общества, и от шедевров, создающих новые направления в искусстве, до умения составить оригинальный букет и украсить свою комнату.

В качестве продукта, как правило, рассматривается также художественный текст при изучении литературного творчества.

Креативный процесс – специфичный для различных областей знаний, но обладает общими характеристиками; он имеет временные рамки и определенные этапы; важной составляющей его является инсайт; креативность – нормативный процесс, однако уровни его проявления зависят от личностных качеств и средовых характеристик; важной можно считать роль бессознательного в этом процессе [190, с. 34].

Психологическое понятие креативности подразумевает следующие предпосылки:

1 Креативность – это способность адаптивно реагировать на необходимость в новых подходах и новых продуктах. Данная способность позволяет также осознавать новое в бытии, хотя сам процесс порождения нового может носить как сознательный, так и бессознательный характер.

2 Создание нового творческого продукта во многом зависит от личности творца и силы его внутренней мотивации.

3 Специфическими свойствами креативного процесса, продукта и личности являются их оригинальность, состоятельность, валидность, адекватность задаче и еще одно свойство, которое может быть названо пригодностью – эстетической, экологической, оптимальной формой, правильной и оригинальной на данный момент.

4 Креативные продукты могут быть очень различны по природе: новое решение проблемы в математике, открытие химического процесса и т.п. [119, с. 79].

Суть креативности (творческой) как психологического свойства сводится, по Я. А. Пономареву, к интеллектуальной активности и чувствительности (сензитивности) к побочным продуктам своей деятельности. Для творческого

человека наибольшую ценность представляют побочные результаты деятельности, нечто новое и необычное, для нетворческого важны результаты по достижению цели (целесообразные результаты), а не новизна [171. с. 21-25].

Во многих исследованиях креативности акцент падает на выявление психологических креативных механизмов и творческого потенциала, имеющих у каждой личности, однако, в разных количествах и качествах. При этом возникает проблема лишь в различии их по уровню и степени развития и проявления.

Р. Симпсон рассматривает креативность как способность человека отказаться от стереотипных способов мышления. По мнению Д.Гилфорда, способность к творчеству многомерна и включает в себя способность рисковать, дивергентное мышление, гибкость мышления, быстроту мышления, богатое воображение, восприятие неоднозначных вещей, высокие эстетические ценности, развитая интуиция. В последующих своих работах Гилфорд выделил как отдельные факторы такие способности, как беглость аналогий и противопоставлений, экспрессивная беглость (способность быстро составлять фразы), спонтанная гибкость (способность творческой личности быстро переключаться с одного класса объектов на другой), адаптационная гибкость (оригинальность), аудиовизуальная гибкость (способность придавать вербальной или визуальной форме задуманные очертания).

К. Тейлор, подобно Дж. Гилфорду, рассматривает креативность не как единый фактор, а как совокупность разных способностей, каждая из которых может быть представлена в разной степени. Этим ученым было выделено 52 критерия одаренности.

Американские психологи Е. Торренс, Дж. Гетцельс, П. Джексон занимались исследованием творческих способностей детей. Для Е. Торренса креативность - это способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, недостающих элементов, дисгармонии и т. д. Торренс предложил модель креативности, которая включает три фактора: беглость (продуктивность), гибкость, оригинальность. В данном подходе критерием творчества является не качество результата, а характеристики и процессы, активизирующие творческую продуктивность.

Такой же подход к пониманию креативности у Дж. Рензулли. Креативность понимается им как особенности поведения личности, выражающиеся в оригинальных способах получения продукта, достижения решения проблемы, новых подходах к проблеме с разных точек зрения.

С. Медник рассматривает креативность как процесс переконструирования элементов в новых комбинациях, отвечающих требованиям полезности и некоторым специальным требованиям. Разработанный этим ученым тест отдаленных ассоциаций выявляет способность испытуемого к нахождению соответствующих - ассоциативных связей.

Т. Амабайл считает креативный ответ на задание функцией трех компонентов, которыми являются:

- 1) умения, релевантные данной области (знания, опыт);
- 2) умения, релевантные креативности (стили мышления);
- 3) мотивация задания.

Ф. Бэррон понимает под креативностью способность приносить нечто новое в опыт; М. Уоллах - способность порождать оригинальные идеи в условиях разрешения или постановки новых проблем.

Итак, мы рассмотрели некоторые из точек зрения на понятие креативности, существующие в зарубежной психологической науке. Общим в них является понимание креативности, основанное на предположении, что каждый индивидуум обладает некими гипотетическими свойствами, релевантными способности к творчеству.

В традиционной психологии и педагогике креативность рассматривалась как личностная категория, и споры в основном велись по поводу уточнения ее трактовки, а именно: креативность как дивергентное мышление (Дж. Гилфорд, О.К. Тихомиров), или интеллектуальная активность (Д.Б. Богоявленская, Л.Б. Ермолаева-Томина), или как интегрированное качество личности (Я.А. Пономарев и др.).

В отечественной психологической и педагогической науке понятие «креативность» переводится как «творческость» или, иногда, - как «творческостность» и рассматривается как «способность, отражающая свойство индивида создавать новые понятия и формировать новые навыки, т. е. способность к

творчеству»; как «потребностное поисково-преобразовательное отношение личности к действительности, которое проявляется в поисковой преобразовательной активности»; как «некоторая способность бессознательного творческого субъекта порождать множество моделей мира»; «как готовность к применению и развитию своих способностей». При этом практически во всех подходах подчеркивается такая важная отличительная черта креативности, как способность выйти за рамки заданной ситуации, способность к постановке собственной цели.

Таким образом, подходы к определению понятия «креативность» весьма различны. Различны и многочисленные классификации творческих способностей (в отечественной психологии этот термин часто употребляется как аналог термина «креативность»).

Так, Л.Б. Ермолаева-Томина, обобщая опыт зарубежных исследователей творчества, определяет креативность как совокупность разнообразных способностей, каждая из которых может быть представлена в той или иной степени у той или иной индивидуальности, и выделяет следующие ее признаки:

- 1) открытость опыту - чувствительность к новым проблемам;
- 2) широта категоризации - отдаленность ассоциаций, широта ассоциативного ряда;
- 3) беглость мышления - способность переходить достаточно быстро от одной категории к другой, от одного способа решения к другому;
- 4) оригинальность мышления - самостоятельность, необычность, остроумность решения.

Существуют и другие варианты структуры креативности (А.Н. Лук, А.М. Матюшкин и др.).

К структурным компонентам креативности относят:

- интерес к парадоксам;
- склонность к сомнению;
- чувство новизны;
- остроту мысли;
- творческое воображение;

- интуицию;
- эстетическое чувство красоты;
- остроумие;
- способность открывать аналогии;
- смелость и независимость суждений;
- самокритичность;
- логическую строгость;
- способность пользоваться различными формами доказательств и др. [145].

М. А. Холодная (2002) отмечает, что креативность рассматривается в узком и широком значении. Креативность в узком значении - это дивергентное мышление (точнее, операции дивергентной продуктивности, по Дж. Гилфорду), отличительной особенностью которого является готовность выдвигать множество в равной степени правильных идей относительно одного и того же объекта. Креативность в широком смысле слова - это творческие интеллектуальные способности, в том числе способность приносить нечто новое в опыт (Ф. Бэррон), способность порождать оригинальные идеи в условиях разрешения и постановки новых проблем (М. Уоллах), способность осознавать пробелы и противоречия, а также формулировать гипотезы относительно недостающих элементов ситуации (Е. Торренс), способность отказываться от стереотипных способов мышления (Дж. Гилфорд).

Известный американский исследователь креативности П. Торренс определяет ее как процесс проявления чувствительности к проблемам, дефициту знаний, их дисгармонии, несообразности и т. д.; фиксации этих проблем; поиска их решений, выдвижения гипотез; и, наконец, формулирования и сообщения результата решения.

Х. Гейвин (2003) пишет, что под креативностью подразумевается способность получать ценные результаты нестандартным способом. Творческие люди не просто поступают оригинальным образом; результаты их поведения целесообразны и полезны (Мамфорд, Густафсон, 1988). В. Н. Козленко (1990) рассматривает креативность как потребность в исследовательской деятельности, которая присуща каждому человеку от рождения и проявляется в форме рефлекса: «что с этим можно сделать?».

Креативность рассматривается как относительно независимый фактор одаренности [77, с. 351].

С. И. Макшанов и Н. Ю. Хрящева (1994; 1995) определяют креативность как способность к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, а также к осознанию и развитию своего опыта. Н. Ю. Хрящева (1998) отмечает, что креативность проявляется в богатом воображении, чувстве юмора, приверженности высоким эстетическим ценностям, умении детализировать образы проблемы. Существенными условиями актуализации этой способности являются самообладание и уверенность в себе. Отмечается и способность к нестандартному поведению, а также осознанию и развитию своего опыта [93].

В. Г. Каменская и И. Е. Мельникова (2008) понимают креативность как личностные особенности творчески одаренного человека, связанные с созданием им новых материальных и идеальных продуктов.

Креативность - системное (многоуровневое, многомерное) психическое образование, которое не только включает интеллектуальный потенциал, но и связано с мотивацией, эмоциями, уровнем эстетического развития, экзистенциальными, коммуникативными параметрами, компетентностью и т. д. [16, с. 3.].

Анализ литературы по проблеме креативности показал, что понятие «креативность» можно рассматривать в двух направлениях: креативность как психический процесс и креативность как творческое отношение к жизни. Как известно, модель интеллекта Д. Гилфорда включает в себя три составляющие: содержание, операции и результат. В число операций он включает дивергентное мышление, а содержание может быть образным, символическим, семантическим и поведенческим. С. Медник же рассматривает креативность как широту ассоциаций [71, с. 385].

Таким образом, понятие креативности расширяется до бесконечности и вследствие этого размывается. Поэтому, говоря о креативности, Ильин Е.П. считает, что следует хотя бы обозначать, о какой креативности идет речь: креативности как способности или креативности как особенности личности (личности-креативе),

чтобы избежать путаницы. По его мнению, одни авторы говорят о креативности как когнитивном процессе, типе мышления, другие подразумевают под ней тип личности, третьи объединяют и тот и другой подход, не очень задумываясь, что есть истинная креативность, а что является лишь свойствами личности, способствующими проявлению креативности.

Хотя слово «креативность» использовалось для обозначения множества различных вещей, последнее время кажется определение «креативности» согласуется с акцентом на два главных требования – новизна и уместность. (например, Амабайл, 1996; Баер, 1993; Стернберг и Любарт, 1999). Плакер, Бегетто и Доу (2004) определяют креативность как «взаимодействие между пригодностью, процессом и средой, благодаря которым человек или группа людей создают ощутимый продукт, обладающий новизной и полезностью, определяемыми в социальном контексте». Это может быть полезном рабочим определением, освещающим ключевые аспекты понятия, чрезмерно не ограниченное [244].

Если говорить о так называемой “природе” креативности, не следует забывать, что креативность не обладает природой, что она не свойственна личности от рождения. Та креативность, о которой мы говорим, остается гипотетическим конструктом, описывающим или объясняющим (в определенных пределах) особый вид специфического человеческого потенциала или способности. Креативность не является энергией сама по себе, это присущий человеку потенциал, связанный с личностью, зависящий от нее и проявляемый в мышлении и деятельности. Эта специфическая человеческая деятельность приводит к появлению нового, новаторского продукта.

Как считает Клаус Урбан, креативность означает:

1) создание нового, необычного и неожиданного продукта как решение благодаря инсайту и сенситивности заданной проблемы, значение которой сенситивно воспринимается;

2) на основе и посредством тонкого, инсайтного, широкого восприятия существующих, доступных, открытых данных, а также открытого и целенаправленного поиска информации;

3) посредством анализа, ориентированных на решение, но чрезвычайно гибких процессов обработки и использования необычных ассоциаций и новых комбинаций данных, с помощью собственных широких исчерпывающих знаний (опыта) и/или воображаемых элементов;

4) при помощи синтеза, структуризации и объединения данных, элементов, структур в новый гештальт-решение (при этом процессы, описанные в 3 и 4, частично могут протекать одновременно на разных уровнях обработки и сознания);

5) новый гештальт-решение, произведенный как продукт в продукте,

б) который наконец благодаря коммуникации может быть понят другими, будучи представлен непосредственно через органы чувств или через символическое представление, и оценен как имеющий смысл и значение [213].

Креативность понятие относительно новое и не устоявшееся в психологии. В зависимости от психологического направления под ним понимается либо деятельность по созданию чего-то нового, оригинального; либо характерологическое качество личности; либо процесс или комплекс когнитивных и личностных особенностей индивида, способствующих в психологическом смысле становлению творчества. Отличие состоит в том, что творчество понимается как процесс, имеющий определенную специфику и приводящий к созданию нового, а креативность рассматривается как внутренний ресурс человека.

Хотя и в креативности, и в творчестве необходимо присутствует момент преобразования, но в креативности оно касается системы знаний и ценностей самого субъекта, а в творчестве и некоторой части системы социокультурных отношений, норм, ценностей, знаний, способов действий. И в творчестве, и в креативности присутствует момент оценки созданного и создаваемого, но в творчестве это оценка со стороны другого, а в креативности, по меньшей мере, самооценка.

Понятие «творчество» является более общим (включающим в себя, в том числе и креативность), отражающим помимо субъективных моментов также процесс новизны, креативность – это не какая-то отдельная сторона личности, а наиболее существенная и необходимая ее характеристика, ожидаемой субъектом деятельности. Личностное развитие подразумевает стратегию высвобождения

внутренних ресурсов, включающих способность решать ценностно - нравственные проблемы и при необходимости противостоять среде, активно воздействовать на среду, отстаивая свою независимость от внешнего давления и возможность творческих проявлений.

Е.Л. Яковлева определяет креативность как личностную характеристику, но не как тот или иной набор личностных черт, а как реализацию человеком собственной индивидуальности. Однако некоторые авторы все же склонны выделять некоторое множество черт личности, присущих креативным людям (М. Чиксентмихайи, Т. Амабайл и М. Коллинз, Р. Кеттелл и др.). Человеческая индивидуальность неповторима и уникальна, поэтому реализация индивидуальности – это и есть творческий акт (внесение в мир нового, ранее не существовавшего). Характеристики креативности, по мнению Е.Л. Яковлевой, не предметны (в смысле наличия продукта – материального или идеального), а процессуальны, так как креативность рассматривается как процесс выявления собственной индивидуальности.

Основными процессуальными характеристиками креативности являются следующие:

- а) креативность развивается в процессе субъект-субъектного взаимодействия;
- б) креативность проявляется в той или иной деятельности человека.

Эти характеристики логически вытекают из рассмотрения креативности, как реализации собственной индивидуальности, т.к. человеческая индивидуальность проявляется в процессе межличностного общения (прямого или косвенного) и всегда в той или иной мере является предъявлением своей индивидуальности другому человеку [178, с. 115].

В. Н. Дружинин полагает [77], что не все люди потенциально креативны. Точнее было бы сказать, что не все люди обладают высоким уровнем креативности, т. е. креативной способностью. Ведь он сам говорит о людях высококреативных и низкокреативных.

В западной психологии термин «креативность» появился для обозначения способности индивида создавать новые понятия и формировать новые навыки. Философский словарь трактует «творчество» следующим образом: «творчество

(креативность) рассматривается в психологии как «психологический процесс созидания нового и совокупность свойств личности, которые обеспечивают ее включенность в этот процесс». Как мы видим, понятия «творчество» и «креативность» тождественны в данной интерпретации, тогда как обозначают и процесс и качество личности.

В отечественной науке психологи под «творчеством» понимают создание оригинальных ценностей, имеющих общественную значимость (С.Л.Рубинштейн); созидание нового, в том числе и во внутреннем мире субъекта (Л.С.Выготский); источник и механизм движения, атрибут материи (Я.А. Пономарев); выход за пределы наличной ситуации (Д.Б.Богоявленская, А.М. Матюшкин).

Итак, по мнению психологов, творчество выступает как процесс и результат деятельности, в то время как креативность является глубинным свойством, устойчивой особенностью субъекта, обуславливающей его творческую активность.

Мы будем придерживаться данной точки зрения, и понимать под творчеством процесс и результат деятельности по созданию нового, оригинального, тогда как креативность служит для обозначения имманентных качеств личности, способной к творческой активности

Исходя из положения, что креативность – это качество личности, а творчество – процесс и результат ее деятельности, мы приступим к рассмотрению именно креативности – свойства личности, являющейся субъектом деятельности. Рассматривая проблему креативности, многие ученые стоят перед выбором, считать ли креативность наследственной характеристикой лишь немногих людей, или имманентным качеством, присущим любому субъекту в большей или меньшей степени. Последнее время в психологии ярко выражено мнение о том, что у всех людей есть способности к творчеству. Творческие способности в совокупности с личными качествами и присущим типом мышления составляют его индивидуальность. По мнению Дж. Айана, чтобы постоянно поддерживать творческий дух необходимо наличие следующих элементов:

- любознательность;
- энергичность;

- готовность рисковать;
- открытость новому.

Некоторые психологи добавляют к этому списку:

- мотивацию;
- настойчивость;
- стремление исследовать;
- трудолюбие;
- неограниченность временными рамками.

С креативностью сопряжены два личностных качества, а именно: интенсивность поисковой мотивации и чувствительность к побочным образованиям, которые возникают при мыслительном процессе [77].

Мотивация тесно связана с настойчивостью и умением доводить начатое дело до конца. По словам академика А.Н. Крылова, «во всяком практическом деле идея составляет от 2 % до 5 %, а остальные 98-95 % - это исполнение», в связи с этим, возникает проблема поддержания мотивации на всех этапах деятельности, которая может быть решена, если вся творческая деятельность будет проходить на высоком эмоциональном уровне. Несомненно, креативность зависит от любознательности, открытости новому и готовности рисковать.

По мере накопления эмпирических данных, появилось представление, что креативность – это комплексный феномен, включающий операцию множественных влияний по мере движения от начальной генерации идеи до получения новаторского продукта.

Хотя доклад Гилфорда, как президента Американской ассоциации психологов, назывался «Креативность» (Guilford, 1950), с течением времени психологи стали понимать креативность и дивергентное мышление почти как синонимы (Crompton, 1999).

Расщепление одаренности является результатом констатации того факта, что сами по себе способности еще не тождественны творческому потенциалу человека. Осознана механистичность логики: «чем выше способности, тем выше творческая отдача». Действительно, рассмотрение творческой способности, творческой

одаренности в качестве особой, самостоятельной одаренности, ответственной за творческие достижения человека, базируется на ряде исходных противоречий в самой природе способностей и творчества. Эти противоречия находят отражение в парадоксальной феноменологии: человек с высокими способностями может не быть творческим, и, наоборот, нередки случаи, когда менее обученный и даже менее способный человек является творческим

Действительно, кажутся абсолютно очевидными критерии оценки креативности: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность. Подкупает то, что в качестве одного из основных показателей дивергентности выступает оригинальность.

Одним из значимых параметров креативности является оригинальность. Если исходить из базовых представлений о креативности, то именно оригинальность следует трактовать ее центральным параметром: ведь производство новых идей (критерий новизны) служит важнейшим признаком креативного мышления.

Ряд ученых считают, что оригинальные идеи нельзя рассматривать в отрыве от их полезности. Если оригинальные идеи рассматривать безотносительно к их полезности, невозможно будет отделить креативные идеи от эксцентричных или шизофренических, которые также могут быть оригинальными, но они неэффективны (Martindale, 1989; Feist, 1999; Bruner, 1962).

Так, Кропфей (1999) считает вообще необходимым отличать подлинную креативность от «псевдокреативности» и «квазикреативности». Псевдокреативность имеет признак новизны как следствие только нонконформизма и недостатка дисциплинированности, слепого неприятия того, что уже существует, или просто желания неожиданно поставить дело «с ног на голову». Такого рода «новизна», по его мнению, не имеет никакого отношения к креативности. Квазикреативность содержит некоторые элементы подлинной креативности, как, например, высокий уровень фантазии. Однако в этом случае возникает проблема связи квазикреативности с реальностью; это «креативность снов наяву, грез или мечтаний» [25, с. 320].

Способность к преобразованиям, как составляющую креативности отмечают многие авторы (Ломброзо Ч., 1995; Роджерс К., 1994; Дилтс Р., 2003, и др.). Ж. П. Пиаже писал, что вся история науки, от абсолютов физики Аристотеля до теории относительности А. Эйнштейна, свидетельствует о том, что прогресс знаний никогда не происходит путем простого добавления, а требует постоянного переформулирования предыдущих точек зрения. По существу творчество — это преобразующая активность человека, поиск новой структуры уже известных элементов, их новых сочетаний и взаимодействия. Поэтому способность к преобразованиям является одной из основных динамических характеристик креативности.

Несмотря на это, отмечают Т. А. Барышева и Ю. А. Жигалов, способность к преобразованиям в науке практически не обозначена и не является предметом специального изучения. Правда, во многих работах эта способность связывается с воображением. Например, Л. С. Выготский выделяет в качестве основной функции воображения «перекомбинирование» образов, которое основано на комбинирующей функции мозга. С. Л. Рубинштейн тоже определяет творческое воображение как преобразующее. Дж. Гилфорд наряду с операциями дивергенции и импликации как основу креативности считал и операции преобразования, которые он свел к двум показателям - образной адаптивной гибкости (способность изменять форму стимула, чтобы увидеть в нем новые признаки и возможности) и детализации (способность усовершенствовать объект, добавляя детали) [93].

Как известно, термином креативность в психологических исследованиях обозначается комплекс интеллектуальных и личностных особенностей индивида, способствующих самостоятельному выдвижению проблем, генерированию большого количества оригинальных идей и нешаблонному их решению.

По сравнению с ранними исследованиями, где креативность выступает как исключительный и уникальный феномен, в современных исследованиях подчеркивается тенденция рассмотрения креативности как процесса и комплекса интеллектуальных и личностных особенностей индивида, присущих каждой личности. Креативность исследуется не только как креативный результат, к которому, естественно, приходит не каждая личность (хотя это также проблематично,

так как в качестве результата выделяется объективный социально значимый новый результат, который достигается только учеными и творцами), но и как личностно значимое новое качество на основе рефлексии и субъективной самооценки.

На основании сказанного выше можно признать, что в большинстве исследований под креативностью подразумевается некоторая совокупность мыслительных и личностных особенностей, способствующих становлению и проявлению творчества. На современном этапе развития психологии и педагогики нельзя считать устоявшимся как единое определение понятия «креативность», так и представление о системе структурных компонентов креативности [145].

Изучение влияния креативных способностей включает понимание креативности в отношении:

- 1) межличностной системы и характерных признаков;
- 2) эмоционально-мотивационные процессы;
- 3) процессы обучения с помощью посредника;
- 4) специфические когнитивные функции, относящиеся к креативности;
- 5) инструменты креативного мышления и решения проблем;
- 6) результаты в виде настоящих инноваций.

Как мы можем видеть, различие между творчеством и креативностью настолько мало, что во многих источниках термины креативность и творчество даются как синонимы. Так, в книге Халперн Д. «Психология критического мышления», мы встречаем творчество (креативность) - это трудное для определения слово. Мы говорим «Это творчество», если человек сделал нечто такое, что можно назвать необычным, но в то же время значимым и полезным. Таким образом, творчество определяется через последствия процесса, а не как сам процесс. Критерий необычности, равно как и критерий уместности требуют обсуждения: а насколько идея необычна и в какой степени она уместна? Так как оба этих критерия весьма относительны, то относительно и само понятие творчества. Это означает, что любую деятельность можно назвать более или менее творческой. Способность к творчеству не есть черта, которая либо отсутствует, либо присутствует у человека. Творчество - это множество процессов, которые следует рассматривать в едином

контексте. Один или несколько из этих процессов привносят новизну в привычные действия - в том числе и при выявлении и формулировке задачи, выработке и оценке всевозможных решений [215, с. 449].

Гарднер (Gardner, 1989) в своем определении творчества добавил еще одно условие. Он считал, что творческий человек непременно должен регулярно решать творческие задачи и создавать продукты творчества. Это дополнительное условие исключает из творческого процесса понятие «удачи», потому что случайные или редкие действия не следует учитывать при подсчете регулярного результата. Но какое бы определение мы ни предпочли, все мы нуждаемся в творчестве и занимаемся им в той или иной степени. Творческая деятельность делает нашу повседневную жизнь более привлекательной; на творчестве держится искусство; без него невозможен прогресс математики и прочих наук. Мы занимаемся творчеством всякий раз, когда выражаем сложную мысль или заполняем текстом чистый лист бумаги. Если мы делаем это эффективно и необычно - значит, нас по праву можно назвать творческими людьми.

Творчество (креативность) можно описать с помощью трех S: чувствительность (sensivity), синергия (synergy) и интуиция (serendipity) (Parnes, Noller, & Biondi, 1977). Чувствительность - это использование наших чувств, наших «окон в мир», с помощью которых мы осязаем, нюхаем, пробуем на вкус и видим. Высказываются гипотезы, что те, кого называют творчески одаренными личностями, воспринимают действительность гораздо отчетливее, чем все остальные - однако нет никаких данных, подтверждающих это. Все же, кажется, что то, на что большинство из нас просто не обращает внимания, творческие личности замечают и запоминают. Одной из черт такого человека является то, что он творчески подходит не только к решению задач, но к их постановке.

Синергия - это соединение на первый взгляд несовместимых вещей в единое целое - полезное и функционирующее. По своей сути она близка к «бисоциативному мышлению» Кестлера (Koestler, 1964), в котором соединяются две несовместимые прежде системы отсчета. Если вы сможете соединить две идеи из различных

областей знаний таким образом, что они успешно начнут работать в новом контексте, значит, вы продемонстрируете наглядный пример синергии.

Одно из наиболее ранних представлений о психологических механизмах решения творческих задач выражено в понятии интуиция. Наиболее прочно это понятие утвердилось в психологии, опиравшейся на идеалистическую теорию познания, которая еще со времен Платона признавала существование врожденных идей.

Интуиция рассматривалась как внезапное озарение, свойственное лишь немногим избранным, как мистическая творческая активность, обеспечивающая непосредственное постижение истины, как дар предчувствия, предугадывания[145].

Интуиция ведет к неожиданному, незапланированному открытию. Хотя интуиция, несомненно, может сыграть важную роль в процессе творчества, но также несомненно, что она должна быть подкреплена настойчивостью и трудолюбием. Можно, конечно, чисто интуитивно сделать научное открытие, но такие счастливые «случайности» более вероятны после напряженного труда в лаборатории до поздней ночи.

Если в творчестве нет ничего особенного, значит, можно его понять и предсказать его проявления с помощью обычных когнитивных структур. Некоторые психологи предлагают рассматривать творчество (креативность) как простой процесс решения задачи - просто должно выполняться условие, что и сама задача, и ее решение будут новы и уместны (Sternberg, 1988). Исходя из этой точки зрения, творческое мышление является многостадийным процессом, включающим постановку задачи, выяснение того, что именно важно в этой задаче, и нахождение нового пути ее решения. Перкинс (Perkins, 1988) настаивал на том, что процесс поиска и отбора является неотъемлемой частью творчества, хотя этими же самыми средствами мы пользуемся и для решения своих повседневных задач. В понятии «творчества» соединены многие аспекты, оно сложно для понимания и таинственно - вряд ли кто-то сможет четко определить, что же такое «творчество» и как из обычных составляющих создаются столь необычные вещи.

Так что же делает творческими процессами такие элементы, как осознание задачи, поиск решений, отбор оптимальных решений и их претворение в жизнь? И так, задача возникает тогда, когда имеется несоответствие между тем, где человек находится, и желаемым конечным состоянием, или целью. Решение - это план достижения цели. Гилфорд (Guilford, 1977) описал связь между решением проблемы и творчеством следующим образом:

Решение задач и творческое мышление тесно связаны. Сами определения этих двух процессов демонстрируют их логическую связь. Творческое мышление создает нечто новое и неизведанное, но ведь и при решении задачи ищется выход из непонятной ситуации, в этом случае также ведутся поиски неизвестного результата. Таким образом, можно сказать, что решение задач обладает некоторыми чертами творчества.

Латеральное мышление, или «мышление вокруг задачи» на самом деле лишь другое название «переформулировки задачи». В обзоре статьи, посвященной теории творчества, Мамфорд и Густафсон (Mumford & Gustafson, 1988) отмечают, что творчество обычно «связано с информацией, которая кажется нерелевантной для решения данной задачи»

Творчеством в обыденном словоупотреблении называют деятельность, порождающую что-то новое, т.е. такое, чего никогда прежде не было. Словари по философии и психологии указывают на создание новых ценностей, материальных и духовных. Дж. Принц предложил свое поэтическое определение творчества, которое само по себе можно назвать творческим.

Творчество - это несогласованная гармония, прогнозируемое потрясение, привычное откровение, знакомый сюрприз, щедрый эгоизм, уверенное сомнение, непоследовательное упорство, жизненно важный пустяк, дисциплинированная свобода, пьянящее постоянство, повторяющееся начинание, тяжелая радость, предсказуемая рулетка, эфемерная твердость, одинаковое разнообразие, требовательное потакание, ожидание неожиданного, привычное удивление [216].

По мнению Маргарет А. Боден «Творчество - это загадка, парадокс; некоторые говорят, что это - тайна».

Существует довольно много моделей творческого процесса от зарождения замысла до непредсказуемого момента рождения идеи. Грэм Уоллес в 1924 г. выделил следующие фазы: подготовку, созревание, озарение и проверку.

Таким образом, можно заметить, что творческий процесс имеет две важнейшие стороны: генерирование идей (их композиций, сцеплений) и выбор ценных, плодотворных вариантов; в первом большее участие принимает бессознательное, во втором разум. Однако целостность творческого процесса до сих пор не поддается формализации, его ход невозможно описать, а тем более выразить какими-то формулами.

Качественными признаками творческой деятельности являются наличие поисковой активности, одновременная вовлеченность в нее многих подсистем личности, а главное – преобразование в результате этой деятельности существующей системы моделей, совершенствование фонда навыков.

Степень творческой насыщенности жизни во многом зависит от природных способностей человека, однако окружающая обстановка в этом отношении далеко не безразлична: она может создавать условия, способствующие пробуждению творчества, а может и подавлять его. Когда человек имеет возможность действовать в согласии со своими склонностями, самостоятельно решать собственные проблемы, он строит свою жизнь творчески [69, с.86].

К наиболее распространенным представлениям о творчестве относятся следующие:

Первое - определение творчества, исходя из творческого достижения. Тогда творчество - это деятельность человека, создающая новые оригинальные ценности.

Второе - исходя из деятельности вообще. Творчество трактуется как изначальная способность homo к самовыражению и к самоактуализации.

Данные два направления магистральные в феноменологии креативности. Но существует и третий - интеграционный подход, который трактует творчество, и по творческому результату, и по процессу.

Творчество означает созидание нового, под которым могут подразумеваться как преобразования в сознании и поведении субъекта, так и порождаемые им и отторгаемые от него продукты.

Вероятно, будет правомерен интеграционный подход определения творчества, исходя, одновременно, и из творческого достижения, и из деятельности вообще, точнее из чего-то, что дополняет категории деятельности (из способности к самоактуализации и к самовыражению).

Как полагают Морозов А.В., Чернилевский Д.В., креативность, являясь самостоятельным психическим образованием, в интеллектуальной сфере индивида, интегрируется в спектр его индивидуальных различий. И, в зависимости от степени выраженности феноменологически проецирует соответственный творческий результат. Даже при минимальной степени выраженности творческих способностей в условиях обогащенной среды инновационного обучения и соответствующего ему воспитательного процесса индивид продуцирует позитивную динамику креативности. Появляется устойчивая тенденция к самоактуализации и к творческому самовыражению. Следовательно, правомерен будет, третий интеграционный подход определения творчества [145, с. 33].

Творчество, в понимании Н.А. Бердяева, прирост, прибавление, созидание нового, небывшего в мире. Творчество – возникновение новизны.

Т. А. Барышева и Ю. А. Жигалов (2006) пишут, что «понятия "творчество" и "креативность" дифференцируются; первое выступает как процесс и результат, второе - как субъективная детерминанта творчества», т. е. как мотивационно-потребностная основа творчества. Обоснование своего утверждения авторы видят в том, что креативность не всегда воплощается в творческую продуктивность: «В продуктах творчества реализуется не только креативность, но и изменение самой деятельности под воздействием объективных условий» (там же). В самом общем виде креативность понимается как общая способность к творчеству. Креативность - это способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления. Так, К. Роджерс (1994)

понимает под креативностью способность обнаруживать новые способы решения проблем и новые способы выражения [93].

Понятие «творчество» тесно переплетается с понятием «креативность». Так если творчество понимается как процесс, имеющий определенную специфику и приводящий к созданию нового, то креативность рассматривается как потенциал, внутренний ресурс человека, его способность отказаться от стереотипных способов мышления или способность обнаруживать новые варианты решения проблем. Креативность, также можно определить как способность человека к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, осознанию и развитию своего опыта.

«Творчество» и «креативность» различаются по значению. Творческий процесс основывается на вдохновении автора, его способностях, традициях, которым следует автор. Если же говорить о креативном процессе, то главной его составляющей становится прагматический элемент, то есть изначальное понимание, зачем, для чего и как нужно что-то создавать и, собственно, что именно нужно создавать.

Несмотря на многочисленные теоретические и экспериментальные исследования проблема развития креативности все еще требует дальнейшего изучения, так как в известных концепциях нет однозначного ответа на вопросы о природе, факторах развития креативности, не сформировано единого взгляда на феноменологию и классификацию качеств креативной личности, а также их роль в профессиональном становлении человека [152, с. 3].

Обнаружилось, например, что «творческость» (креативность) не есть некоторая особая характеристика познавательных процессов, а представляет собой одну из самых глубоких характеристик личности. Личность же нельзя «сформировать», а можно только воспитать. Воспитание, в свою очередь, не может быть не чем иным, как созданием условий для самовоспитания личности. Творчество есть прерогатива свободной, способной к саморазвитию личности, вернее даже сказать, что творчество есть способ «личностного» существования, в

противоположность обезличенному действованию, которое в своем предельно «очищенном» виде убивает личность.

С философской точки зрения любая деятельность человека представляет собой творческий акт, ибо и субъект и объект выходят из акта деятельности иными, чем они вошли в него. Но в интересах психологического анализа разделение мыслительной деятельности на творческую и репродуктивную вполне оправдано, и проводится оно на основе как объективных, так и субъективных (психологических) критериев.

1 Творческой называется такая деятельность, которая приводит к получению нового результата, нового продукта.

2 Поскольку новый продукт может быть получен случайно, то критерию новизны продукта обычно добавляют критерий новизны процесса, с помощью которого этот продукт был получен (новый метод, прием, способ действия).

3 Процесс или результат мыслительного акта называют творческим только в том случае, если он не мог быть получен в результате простого логического вывода или действия по алгоритму.

4 Творческое мышление связывают обычно не столько с решением уже поставленной кем-то задачи, сколько со способностью самостоятельно увидеть и сформулировать проблему.

5 Важным психологическим критерием творческого мышления является наличие ярко выраженного эмоционального переживания, предшествующего моменту нахождения решения.

6 Творческий мыслительный акт обычно требует устойчивой и длительной или более кратковременной, но очень сильной мотивации.

Г. Гельмгольц, А. Пуанкаре и ряд других авторов выделили четыре фазы любого творческого решения: фаза собирания материала, накопления знания, которые могут лечь в основу решения или переформулирования проблемы, фаза созревания, или инкубации, когда работает в основном подсознание; фаза озарения или инсайта, когда решение часто неожиданно и целиком появляется в сознании; фаза контроля или проверки, которая требует полной включенности сознания.

Факторы макро-окружения, включая социо-исторические, экономические, природные, культурные и политические условия, как и микроэкономические факторы (например, специфическое социально-экономическое положение семьи, региональные и местные условия) определяют, во-первых, наличие и спектр тех проблем, которые должны разрешаться творчески. Во-вторых, факторы окружения влияют на личность и ее творческое и когнитивное развитие; в-третьих, они воздействуют на внутренние и внешние процессы, способствующие или противодействующие творчеству. Наконец, факторы среды влияют на продукт: способ и возможность его реализации, усовершенствования, передачи; его “полезность” и приемлемость для окружения.

Представляется необходимым выяснить каким образом непосредственное физическое, личностное, социальное окружение влияет на или определяет выявление и формулировку проблемы, инициативу или творческое стремление индивида, развитие его/ее творческого потенциала, протекание и эффективность творческих процессов, улучшение, принятие и должную оценку творческого продукта.

Также представляет интерес то, каким образом и до какой степени социальные, экономические или исторические условия выявляют или скрывают проблемы, стимулируют или препятствуют проявлению творчества со стороны индивида, способствуют или препятствуют творческому процессу, продвигают или тормозят использование и распространение творческого продукта?

Условия или факторы, влияющие на течение творческой деятельности, бывают двух видов: ситуативные и личностные. К последним относятся устойчивые свойства, черты личности или характера человека, которые могут влиять на состояния, вызванные той или иной ситуацией.

К ситуативным факторам, отрицательно влияющим на творческие возможности человека, относят лимит времени; состояние стресса; состояние повышенной тревожности; желание быстро найти решение; слишком сильная или слишком слабая мотивация; наличие фиксированной установки на конкретный способ решения; неуверенность в своих силах, вызванная предыдущими неудачами;

страх; повышенная самоцензура; способ предъявления условий задачи, провоцирующий неверный путь решения, и др.

К личностным факторам, негативно влияющим на процесс творчества, относят конформизм (соглашательство); неуверенность в себе (часто сопутствует общей низкой самооценке), а также слишком сильную уверенность (самоуверенность); эмоциональную подавленность и устойчивое доминирование отрицательных эмоций; отсутствие склонности к риску; доминирование мотивации избегания неудачи над мотивацией стремления к успеху; высокую тревожность как личностную черту; сильные механизмы личностной защиты и ряд других.

Среди личностных черт, благоприятствующих творческому мышлению, выделяют следующие: уверенность в своих силах; доминирование эмоций радости и даже определенную долю агрессивности; склонность к риску; отсутствие боязни показаться странным и необычным; отсутствие конформности; хорошо развитое чувство юмора; наличие богатого по содержанию подсознания; любовь к фантазированию и построению планов на будущее и т.п.

Многочисленные исследователи пытались сформулировать главное качество любой творческой личности, которое лежит в основе способности к творчеству. При всем разнообразии конкретных формулировок все говорят примерно об одном и том же: творческая личность – это свободная личность; а свободная личность – это личность, способная быть самой собой, слышать свое «Я», по определению К. Роджерса.

В англоязычной литературе главным качеством творческой личности часто называют чувство самоидентичности (“The Sense of Personal Identity”). Творческий человек должен ценить свою уникальную и неповторимую (как и у всех других людей) личность, «не стыдиться» ее. Ведь любой творческий акт – это форма духовного «самообнажения», что особенно трудно делать на публике [200, с. 163-165].

Я. А. Пономарев (1976) утверждает, что к полноценной творческой деятельности способен лишь человек, обладающий развитым внутренним планом действий. И не только потому, что иначе он не сможет ассимилировать нужным

образом сумму специальных знаний, необходимых в той или иной области трудовой деятельности, но и потому, что иначе он не сможет полноценным образом сформировать свои убеждения, мотивы, интересы, притязания, т. е. личностные особенности, без которых невозможно подлинное творчество. Для творчества в науке решающее значение имеет не само по себе обилие знаний, а их структура, психологический тип усвоенных знаний, определяемый типом деятельности, в котором они приобретались. Без развитого внутреннего плана действий осуществлять требуемый тип деятельности невозможно, считает Я. А. Пономарев.

Этому способствует наличие широко распределенного внимания («бокового мышления» по Э. Де Боно). Оно дает возможность увидеть путь к решению, используя «постороннюю» информацию. Эта информация становится «подсказкой» из далекой области. Для того, чтобы «боковое мышление» стало действенным, проблема, волнующая человека, должна быть устойчивой, всепоглощающей, доминантной. Тогда творческая доминанта подкрепляется посторонними раздражителями [93].

Если творческое мышление всего лишь разновидность повседневного решения задач, значит, должны быть основные принципы, применяемые во всех областях знания. Используют ли танцор, ученый, учитель и писатель одни те же процессы в своем творчестве или для каждой отдельной задачи применяется свой особый подход? Несмотря на очевидные различия, всем им приходится генерировать идеи решения своих задач и исследовать «пространство задачи» Финк, Уард и Смит (Finke, Ward & Smith, 1992) создали двухфазную модель процесса решения задач, состоящую из генерирования идей и их исследования. Для того чтобы ожидалось появление творческого решения, творческие личности должны быть по-настоящему увлечены и преданы идее. Левин (Levin, 1994) назвал желание работать над задачей «принятием личных обязательств», что подразумевает тесную связь между мотивацией, трудолюбием, потраченным временем и желанием изучать возможные варианты.

Оценка решений также является творческим актом, потому что на этом этапе человек должен определить, получено ли правильное решение (Doolittle, 1995).

Эффективная оценка необходима для того, чтобы разорвать замкнутый круг генерирования все новых и новых идей и их исследования, в котором может оказаться человек, решающий задачу. Заметим, что взгляд на творчество (креативность) как на решение задач подключает к этому процессу и другие уровни познания. Для успешного изучения пространства задачи нужно, чтобы человек был способен заметить и запомнить наиболее важные ее аспекты. Таким образом, как и всегда при мышлении, нужно «пощекотать» память.

Инсайт был описан как неожиданная находка решения; инкубация - как период времени, в течение которого человек не работает над задачей активно, после чего в голову удивительным образом приходит удачное решение. Эти две стадии процесса решения задачи часто связывают с творческими решениями. Несмотря на то, что оба процесса «скрыты от любопытного взора» и кажутся загадочными, их можно проверить в рамках основной когнитивной модели.

Внутренняя взаимосвязь знаний очень важна. Например, все, что вы знаете о цветах, также связано со знаниями о воде и солнце, которые, в свою очередь, связаны с другой обширной информацией. Теоретически, если начать свой путь в какой-нибудь точке этой огромной сети, можно дойти до любой другой. Когда кому-то в голову неожиданно приходит новая идея, значит, он удачно проделал путь по своей сети знаний от одного места до другого - новая идея представляет собой соединение прежде не соединенных узлов.

Психологи называют процессы «думания о...» или «воспоминания о...» распространением активации. У людей с более обширной сетью знаний будет больше областей для распространения активации, а лучший способ развить густо переплетенную сеть знаний - иметь много взаимосвязанных знаний. Знания в конкретной области незаменимы. Если вы хотите проявить творческие способности в науке, вам придется приобрести знания в данной области, чтобы при решении задачи была доступна необходимая информация. Для того чтобы создать новую идею, нужна именно густо переплетенная сеть знаний, скудные знания принесут скудные мысли (Tardiff & Sternberg, 1988). Способность использовать информацию,

хранящуюся в памяти, позволяет нам творить и за пределами того, чему нас научили.

Творческим людям присущи следующие личностные черты:

- 1) независимость - личностные стандарты важнее стандартов группы, неконформность оценок и суждений;
- 2) открытость ума - готовность поверить своим и чужим фантазиям, восприимчивость к новому и необычному;
- 3) высокая толерантность к неопределенным и неразрешимым ситуациям, конструктивная активность в этих ситуациях;
- 4) развитое эстетическое чувство, стремление к красоте [159].

Существует как минимум три основных подхода к проблеме творческих способностей. Они могут быть сформулированы следующим образом.

1 Как таковых творческих способностей нет. Интеллектуальная одаренность выступает в качестве необходимого, но недостаточного условия творческой активности личности. Главную роль в детерминации творческого поведения играют мотивации, ценности, личностные черты (А. Танненбаум, А. Олох, Д. Б. Богоявленская, А. Маслоу и другие). К числу основных черт творческой личности эти исследователи относят когнитивную одаренность, чувствительность к проблемам, независимость в неопределенных и сложных ситуациях.

Особняком стоит концепция Д. Б. Богоявленской, которая вводит понятие креативной активности личности, полагая, что она обусловлена определенной психической структурой, присущей креативному типу личности. Творчество, с точки зрения Богоявленской, является ситуативно нестимулированной активностью, проявляющейся в стремлении выйти за пределы заданной проблемы. Креативный тип личности присущ всем новаторам, независимо от рода деятельности: летчикам-испытателям, художникам, музыкантам, изобретателям [24].

2 Творческая способность (креативность) является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта (Дж. Гилфорд, К. Тейлор, Г. Грубер, Я. А. Пономарев). В более «мягком» варианте эта теория гласит, что между уровнем интеллекта и уровнем креативности есть незначительная корреляция. Наиболее

развитой концепцией является «теория интеллектуального порога» Э. П. Торренса: если IQ ниже 115-120, интеллект и креативность образуют единый фактор, при IQ выше 120 творческая способность становится независимой величиной, то есть, нет креативов с низким интеллектом, но есть интеллектуалы с низкой креативностью [268].

Предположение Торренса согласуется с данными Д. Перкинс [Перкинс, 1988], согласно которым для каждой профессии существует нижний допустимый уровень развития интеллекта. Люди с IQ ниже определенного уровня не могут овладеть данной профессией, но если IQ выше этого уровня, то прямой связи между интеллектом и уровнем достижений нет. Главную роль в определении успешности работы играют личностные ценности и черты характера.

3 Высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей и наоборот. Творческого процесса как специфической формы психической активности нет. Эту точку зрения разделяли и разделяют практически все специалисты в области интеллекта (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стернберг и другие).

Айзенк, опираясь на значимые (но все же невысокие) корреляции между IQ и тестами Гилфорда на дивергентное мышление, высказал мнение, что креативность есть компонент общей умственной одаренности. Уайсберг утверждает, что творческое мышление диагностируется по качеству продукта, а не по способу его получения. Всякий познавательный процесс, с его точки зрения, опирается на прошлые знания и влечет их преобразования в соответствии с требованиями задачи [127].

Отличие заключается только в том, какая мотивация лежит в основе творческого поведения. Фрейд считал творческую активность результатом сублимации (смещения) полового влечения на другую сферу деятельности: в творческом продукте опредмечивается в социально приемлемой форме сексуальная фантазия.

Однако большинство авторов все же убеждены в том, что наличие всякой мотивации и личностной увлеченности является главным признаком творческой личности. К этому часто добавляют такие особенности, как независимость и

убежденность. Независимость, ориентация на личные ценности, а не на внешние оценки, пожалуй, может считаться главным личностным качеством креатива [77].

Разумеется, управление креативным процессом и развитие его ставят свои уникальные задачи и вопросы. Креативность склонна к индивидуализации. Мы стремимся постигать ее самостоятельно, собственным путем, и во многих случаях не вполне уверены в том, как именно мы делаем то, что делаем - в момент творчества. Большинство креативных людей не имеют представления о стратегиях, с помощью которых они творят. Широко известный факт: все, что мы делаем лучше всего, делается неосознанно [153].

В состав категориального комплекса, применяемого в исследовании творческой личности педагога, входят такие понятия, как творчество, индивидуально-творческий подход, творческий стиль деятельности, креативность и особенности ее проявления в деятельности, диагностика креативности, условия и технология творческого развития, готовность к творческой деятельности.

В отечественной педагогической науке термин «креативность» появился для обозначения способности индивида формировать новые понятия, навыки, способности к осознанию своего опыта и порождению не существовавшего ранее. Иначе говоря, креативность определяется как способность к созданию нового, это синтез процессуальных и личностных способностей индивида, позволяющих ему творчески преобразовывать действительность [198, с. 32].

Главным фактором профессионализма личности, с точки зрения А.А. Деркач и Н.В.Кузьминой, является образ искомого результата, к которому стремится субъект деятельности. Личность достигает творческого расцвета при наличии трех категорий: творческой индивидуальности, процесса саморазвития и самосовершенствования, креативного опыта как результата самоактуализации.

Творческая деятельность является не только путем к познанию внутреннего мира человека, его креативности, но и результатом их понимания и проявления. Поэтому любое творчество естественно связано с проявлениями креативных особенностей личности, развивающихся в творческом процессе.

Понятия «креативность» и «творческий потенциал» не тождественны. Креативность является составной частью творческого потенциала наряду с другими качествами, такими как интеллектуальные способности, высокая увлеченность профессиональной деятельностью и полная самоотдача.

Исследуя проблему формирования креативности преподавателя высшей школы, Морозов А.В. приходит к следующим выводам:

1 Креативность – это полифункциональное понятие, особая многоуровневая личностная категория андрагогики, характеризующаяся диалектической трехмерностью ее составляющих: процессуальной, результативной и личностной, являющаяся созидательным источником творческой педагогической деятельности преподавателя высшей школы и основой эффективной профессиональной адаптации.

2 Креативность может быть исследована в полном объеме лишь на стыке философской, науковедческой, социологической, педагогической, социально-психологической и общепсихологической точек зрения.

3 Креативность подразделяется на интеллектуальную и социальную, в последней можно выделить педагогическую креативность. Интеллектуальная креативность – это неотъемлемая часть человеческой преобразующей творческой деятельности, связанная с решением теоретических и практических проблем.

4 Педагогическая креативность – это определенная психическая и социальная готовность личности преподавателя, позволяющая изменить ситуацию так, что педагог и обучаемый могут эффективно взаимодействовать в совместной деятельности, достичь взаимопонимания, уменьшить недоразумения, ликвидировать конфликты.

5 Важнейшими показателями педагогической креативности являются творческое самочувствие, педагогическое творчество.

6 Творческие решения преподавателя высшей школы основываются на взаимодействии интеллектуальной и педагогической креативности.

7 Развитие креативности преподавателя высшей школы возможно лишь при реализации как внешних (объективных), так и внутренних (субъективных) условий.

8 Развитие креативности способствует достижению преподавателем высшей школы высокого уровня профессионализма, личностной и духовных вершин, т.е. способствует самоактуализации личности педагога.

9 При высоком уровне креативности педагогическая творческая деятельность более эффективна, успешна, продуктивна и продолжительна [144, с. 64-68].

Подводя итоги данной главы, мы можем отметить следующее:

1 Творчество (креативность) является бинарно организованным понятием, в котором объединяются необычное или уникальное и качественное или полезное. Но это понятие субъективное; каждый человек сам решает, что он считает творчеством, а что нет.

2 Эдвард де Боно подразделил мышление на вертикальное и латеральное. Вертикальное мышление логично и прямолинейно; в то время как латеральное мышление - это способ рассуждения «вокруг» задачи.

3 В психологии растет популярность мнения, что творческие личности не слишком сильно отличаются от всех нас. У всех нас есть способности к творчеству.

4 С практической стороны творческий процесс состоит в поисках новых путей постановки задачи и в отборе нужной информации.

5 Творчество было описано как смесь чувствительности, синергии и интуиции. Это выглядит так, как будто счастливая случайность соединила разнородные понятия для человека, чувствительного к их соединению.

6 Творчество можно рассматривать как когнитивный процесс, в котором используется информация, хранящаяся в памяти и выходящая за рамки личного опыта. Когнитивные психологи описывают этот процесс как расширение активации сетей знания с повторяющимися циклами генерирования и исследования.

7 Хотя бытует мнение, что люди с высоким IQ в целом более склонны к творчеству, на самом деле для творчества необходим вполне определенный, не очень высокий уровень интеллекта.

8 Часто творчество строится на аналогии, т.е. решение адаптируется из другой области знания.

9 Творческие личности отличаются большей самомотивацией, толерантны, терпимы к неопределенности и склонны рисковать.

10 Внутренняя мотивация является одним из мощнейших двигателей творчества. Для того чтобы человек стремился к творчеству, необходимо, чтобы окружающая среда подпитывала его внутреннюю мотивацию.

11 Существует несколько стратегий, развивающих творческое мышление. Мозговой штурм опирается на убеждение, что если у человека много идей, то среди них всегда найдутся подходящие. Каждый пункт контрольного списка творческих идей может способствовать тому, что блеснет огонек творчества. В связующем алгоритме Кровица, для того чтобы прийти к решению, используется изменение связей между составными частями задачи. Стратегия «плюс-минус-интересно» порождает новые решения, принуждая человека исследовать различные стороны задачи. Аналогии и метафоры наводят нас на сходства и различия, которые могут быть важными при решении. Визуальное мышление применяется во многих видах творчества - особенно в искусстве и науке.

12 Все стратегии, направленные на повышение творческого потенциала, включают поиск в сетях знания человека — для того, чтобы можно было совместить отдаленные идеи, провести аналогии с разными областями знания и сделать доступной информацию, хранящуюся в памяти.

Глава 2 Теоретические основы категории «креативность»

Креативность сама по себе кажется загадкой, поскольку есть что-то парадоксальное в ней, что-то, что затрудняет даже понимание того, как это становится возможным. Как это происходит действительно загадочно, но что это происходит вовсе – глубоко загадочно.

Если мы примем всерьез словарное определение создания «creation» «создание из ничего» креативность кажется не только непонятной, но просто невозможной.

С тех пор как креативность впервые описали и объяснили, как понятную и достижимую деятельность человека, предлагались многочисленные терминологические системы для объяснения сущности креативности: психоанализ, гештальт, ассоциации, и даже факторный анализ. Гуманизм и самоактуализация Маслоу (1968) занимает отдельное место в этом списке.

Существуют тысячи книг и статей по креативности, которые показывают, что креативность представляет собой важный предмет. Исследователи утверждают, что различные книги и статьи содержат более 1000 определений креативности. С одной стороны, такое разнообразие показывает всю сложность феномена, с другой стороны, это помогает более или менее адекватно объяснить его. С растущим числом попыток отразить креативность, определения и теории умножаются.

Задолго до доказательств исследованиями, богатство теоретического материала создало основу для структурирования программ и процессов по развитию креативности.

Примерами теорий, имеющих отношение к тщательно спланированному развитию креативности, примерами сторонников являются когнитивные теории Гилфорда; ассоциативные теории А. Мальцмана; гештальт М. Вертхаймера; стимульного ответа Б. Скиннера; психоаналитическая теория З. Фрейда; теория подсознательного Л. Кьюби; теория коллективного бессознательного К. Юнга; теория психоделического Ж. Хьюстона, гуманистическая К. Роджерса, самоактуализации А. Маслоу; биологического роста Дж. Ланда; мотивации Т. Амабайл.

В нашем быстро меняющемся мире креативность, которую, когда-то рассматривали как редкое качество, присущее только гениям науки и искусства, в настоящее время считают жизненно необходимой для учения, обучения и работы человека. Согласно теории множественных умственных способностей креативность, как и умственные способности, разнообразна по природе, чувствительна к

контексту, и привязана к культуре. В частности, креативность включает оригинальный подход к проблеме или продукту в данной сфере знания.

Среди всех определений, философских и психологических, простых и экстравагантных, одно определение используется наиболее часто. Оно описывает креативность как способность или процесс производства чего-то нового и полезного. Это определение отражает основные черты креативности в первом приближении, но оно расплывается в конкретных случаях. Следовательно, существует необходимость понять креативность в ее философской значимости.

Гуманистическая психология внесла свой вклад. Как Маслоу, так и Роджерс упоминали, по сути, существующую силу самоактуализации, которая позволяет человеку расширяться (расти, развиваться). Расширение - это естественное внутреннее движение, отражающее сущность креативности. В действительности, открывая, производя, генерируя что-то новое, человек расширяет свои знания, опыт, и, следовательно, жизнь, поскольку социальная память зависит от того, насколько инновационный и креативный человек. Генерируя что-то новое и расширяя чью-то жизнь, человек также расширяет область знаний общества, поскольку после любого креативного действия или инновационного продукта, общество знает больше, понимает больше или владеет большим. Креативное действие, следовательно, должно заканчиваться обществом, это материальное действие, а не просто комбинация мыслей, или идея, или озарение. Креативность как процесс может происходить в глубочайшем уединении. Она может приносить идеи и мысли, неразделенные с другими на этот момент, но креативное действие будет завершено только, когда эти идеи представлены звуками, буквами, рисунками, механизмами и т.д., т. к. одна хлопающая кисть не производит аплодисментов.

Проблема развития креативности решается в психологии неоднозначно. Одна из полярных позиций выражена С. Спирменом, считающим, что уровень креативности – величина константная; другая – М. Хоувом, убежденным, что при определенных условиях каждый способен достичь ее высокого уровня [118].

Представление о том, что креативность подлежит целенаправленному развитию, сегодня является доминирующим. Однако вопрос об условиях развития

по-прежнему остается дискуссионным, и ответ на него связан с представлением о природе креативности. Понимание креативности как неотъемлемой составляющей жизнедеятельности человека порождает широкий подход к проблеме ее развития, наделение статусом творческого всего процесса развития личности: «Развитие – это творчество себя» [88, с. 124].

А.А. Мелик-Пашаев выделяет этапы развития креативности: приобретение опыта самосознания в одной или нескольких областях деятельности – формирование на основе опыта отношения человека к миру и к себе – трансформация психической жизни (мотивов, ценностей, познавательной сферы, судьбы) на основе сложившегося отношения к миру, осознание себя как

части бытия – в – мире. При таком подходе отдельные способности выступают как проявления единого отношения к действительности, и «только в этом качестве они и становятся способностями к творчеству» [118].

Согласно С.Л. Рубинштейну актуализация креативности происходит в процессе освобождения человека от подчиненности обстоятельствам, преодоления «страдательности». Фатальная зависимость от окружающего объективного мира «была бы принципиально непреодолима, если бы даже при нетворческом отношении, в ситуации нетворческой деятельности, пускай в самой малой степени... не содержалась бы потенция перехода к творчеству [118]. Представления о творчески созидающей роли деятельности базируются на понимании ее как удовлетворяющей двум требованиям: преобразования предмета деятельности в соответствии с его имманентной природой и отражения в деятельности представлений человека о должном и идеале (личностного смысла). Понимание развития креативности как развития личности в ее целостности, в которое включаются все психические процессы, можно аргументировать суждением Л.С. Выготского о том, что «сложился односторонний взгляд на человеческую личность, и почему-то все понимают одаренность и талантливость только применительно к интеллекту. Но можно не только талантливо мыслить, но и талантливо чувствовать... Любовь может сделаться таким же талантом и даже гениальностью, как и открытие дифференциального исчисления» [52, с. 106].

Развитие креативности должно предполагать воспитание чувств. Эта мысль представляется актуальной на современном этапе развития психологии творчества, когда существует содержательный «разрыв» между теоретическими представлениями о креативности как жизненно важном, обуславливающим особенности личностного развития психологическом свойстве и программами развития креативности, носящими преимущественно локальный и направленный на формирование умений решения сложных задач характер.

Представление о связи креативности со свободой является аксиоматичным. Его афористически выразил С. Кьеркегор, утверждая, что степень гениальности человека прямо пропорциональна степени его свободы [118]. При этом свобода, с которой связывается творчество, иной природы, нежели просто «нерегламентированное поведение». Свобода не исключает, а предполагает систематизацию, ясность и упорядоченность. Она связана с развитием и выражением системы личностных смыслов. Воспитание свободной, творческой личности предполагает не отсутствие регламентации, но развитие внутренней (собственной) цензуры: «воспитание – это некий курс, который проходит индивид, чтобы нагнать самого себя»; «...быть своим собственным цензором гораздо приятнее, чем быть цензором всей Римской республики» [118].

Реализация свободного и ответственного действия – условие развития свободы и ответственности, условие развития креативности. Свободное действие основано на личном выборе при осознании иных возможностей. Развитие творчества, таким образом, предполагает развитие умения оценивать альтернативы, осуществлять выбор и нести за него ответственность. Строгая рационализированность, жесткая невероятная логика сужают репертуар возможностей – ограничивают творческий поиск и творческое действие. В.В. Налимов связывает актуализацию креативности с изменением распределения вероятностей, ее отсутствие – с отсутствием вероятности, заданностью. Появление ценностно значимого нового связано с его принятием культурой, развитие которой предполагает нескончаемую фильтрацию новых идей через парадигмальные представления, порожденные смыслами прошлого. Не адекватные культуре акты

создания нового творчеством не являются – не становятся из единичного всеобщим [118].

Зарубежные психологи в проблеме креативности выделяют четыре аспекта: креативный процесс (как способность), креативный продукт, креативную личность и креативную среду. Под последней понимают сферу, структуру, социальный контекст, формирующие требования к продукту творчества [93].

Можно выделить два больших класса теоретических подходов к определению креативности и разделить их на ориентированные более когнитивно и более личностно. Следуя этой традиции, К. Урбан, прежде всего, выделяет две основные группы компонентов - когнитивных и личностных.

Когнитивные:

- 1) дивергентное мышление и дивергентные действия;
- 2) общие знания и мыслительная база;
- 3) база специальных знаний и специфических умений.

Личностные:

- 1) сосредоточенность и увлеченность задачей;
- 2) мотивация и мотивы;
- 3) открытость и толерантность к неопределенности.

Пиирто (2004) после исследования креативности с психологической, психоаналитической, философской, деловой и технологической перспективы, определяет процесс креативности как семь И: вдохновение (inspiration), образы (imagery), воображение (imagination), интуиция (intuition), инсайт (insight), инкубация (incubation) и импровизация (improvisation). В данном случае, креативность рассматривается как изменение восприятия, или видение новых комбинаций идей, новых отношений, или новых применений, которые раньше не рассматривались.

Креативный акт может рассматриваться как умственный или интеллектуальный феномен, известный как креативное мышление или дивергентное мышление, или как процесс, который генерирует социальные и культурные продукты, такие как музыка, искусство, наука и технология, понятие, известное как

дивергентное производство (Гилфорд, 1950). Трефингер описывает креативный процесс как последовательность этапов, посредством которых решается задача систематически (Трефингер, 1996). Термин креативное решение проблем был создан Осборном (1963) и определен как состоящее из трех стадий:

- 1) обнаружение фактов, включая определение проблемы и сбор фактов;
- 2) обнаружение идеи;
- 3) обнаружение решения, включая оценку и применение идей.

Совместно с Тоддом Любартом, Стенберг предложил инвестиционную теорию креативности как средство понимания природы креативности. (Sternberg & Lubart 1991). Согласно инвестиционной теории, креативность требует сочетания шести взаимосвязанных ресурсов: интеллектуальных способностей, знаний, стилей мышления, личности, мотивации и среды. Хотя уровни этих ресурсов являются источниками индивидуальных различий, часто решение использовать эти ресурсы является более важным источником индивидуальных различий.

Интеллектуальные способности.

Три интеллектуальных навыка в частности важны:

- а) комплексная способность видеть проблему по-новому и избегать рамок традиционного мышления;
- б) аналитическая способность признавать какими из идей стоит заниматься, а какими нет;
- в) практико-контекстуальная способность – знать, как убедить других – продать другим людям – в ценности своих идей.

Важно также сочетание всех трех компонентов. Чтобы быть креативным, необходимо сначала генерировать новые идеи, потом проанализировать их и продать их другим.

Знания.

Что касается знаний, то с одной стороны необходимо знать достаточно много в той области, в которой собираешься работать. С другой стороны, знания о данной области могут привести к ограниченной точке зрения, не позволяющей личности двигаться в том направлении, где она раньше сталкивалась с проблемами. Таким

образом, необходимо решить использовать ли свои прошлые знания, но вместе с тем, решить, чтобы знания помогали, а не становились помехой.

Стили мышления.

Чтобы стать креативным необходимо думать широко и узко, отделяя лес от деревьев, тем самым, признавая, какие вопросы важны, а какие нет.

Личность.

Многочисленные исследования подтвердили важность определенных качеств личности для креативности. Некоторые черты важные для работы креативности включают, но не ограничиваются готовностью преодолевать трудности, готовностью разумно рисковать, готовностью относиться терпимо к неопределенности, и самоэффективностью.

Мотивация.

Внутренняя, направленная на задачу, мотивация также существенна для креативности. Мотивация, не является присущей человеку, человек решает быть мотивированным той или иной задачей.

Среда.

Наконец, необходима среда, оказывающая поддержку и вознаграждающая креативные идеи. Человек может иметь все необходимые внутренние ресурсы, но без окружающей поддержки, креативность, находящаяся в человеке, может никогда не проявиться.

Что касается сочетания компонентов, считается, что креативность включает больше чем просто сумму индивидуальных уровней всех компонентов. Во-первых, могут быть границы для некоторых компонентов (например, знаний), ниже которых креативность невозможна, вне зависимости от уровня остальных компонентов. Во-вторых, может происходить частичная компенсация, в которой сила одного компонента (например, мотивации) противопоставляется слабости другого (например, среды). В-третьих, может происходить взаимодействие между компонентами, такими, как умственные способности и мотивация, в которых высокий уровень обоих компонентов может в несколько раз увеличить креативность.

Креативные идеи как новы, так и ценны. С инвестиционной точки зрения, креативный человек покупает дешево, представляя уникальную идею и затем, пытается убедить других в ее ценности. После того, как удалось убедить других в ценности идеи, что повышает воспринимаемую ценность инвестиции, креативный человек продает дорого, оставляя идею другим и двигаясь к другой идее.

Креативность большей частью привычка и отношение к жизни, как и вопрос способности. Креативность чаще очевидна в маленьких детях, но ее сложнее обнаружить в детях старшего возраста и взрослых, поскольку их креативный потенциал подавлен обществом, которое стимулирует умственное подчинение. Однако любой может решить приобрести креативную привычку.

Простая модель, предложенная Андреем Алейниковым в конце 1980-х, чтобы объяснить знак, язык и понимание языка, была экстраполирована в креативное действие в начале 1990-х. Эта модель, представленная на рисунке 1, помогает воплощению философской сущности креативности.

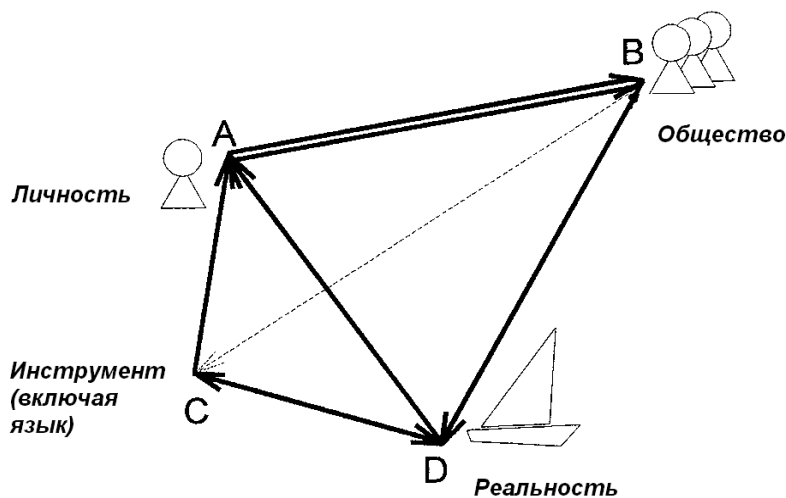


Рисунок 1 –Модель креативного действия

Креативное действие (или креативность) - это сложная сущность, заключенная в четырех абсолютно необходимых и достаточных аспектах или элементах: личность (A), общество (B), инструмент (C), и реальность (D). Личность (A) создает что-то новое (расширение) реальности (D) инструментами (C) и отдает его обществу (B). Двойная стрелка в модели означает материальное действие: высказывание,

применение или любая другая форма отдачи. Забракованные открытия, изобретения, предметы искусства все это непотребляемые продукты, которые кто-то произвел, а общество не приняло.

Общество прошлого не приняло открытия, например, Галилео или Бруно, а общество будущего (с их точки зрения) приняло их и двинулось к новым высотам, например, освоение космоса. Креативность, следовательно, является индивидуальным/социальным самоактуализирующимся расширением, осуществленное через создание нового.

В реальности, именно общество учит людей. Оно осуществляет это через родителей и школу; оно объясняет реальность, снабжает инструментами и объединяет цели. Затем, личность движется туда, где еще никто не был, таким образом, расширяя себя и общество в новое пространство. Кроме того, дело человека не может быть абсолютно новым. Часть дела является общим, как для общества, так и для человека (язык, культура). Более того, личность даже самая умная приобретает только крошечную часть того, что известно обществу.

Таким образом, если все известное обществу изобразить как сферу, тогда предыдущие утверждения будут изображены в картине креативного действия, как показано на рисунке 2.

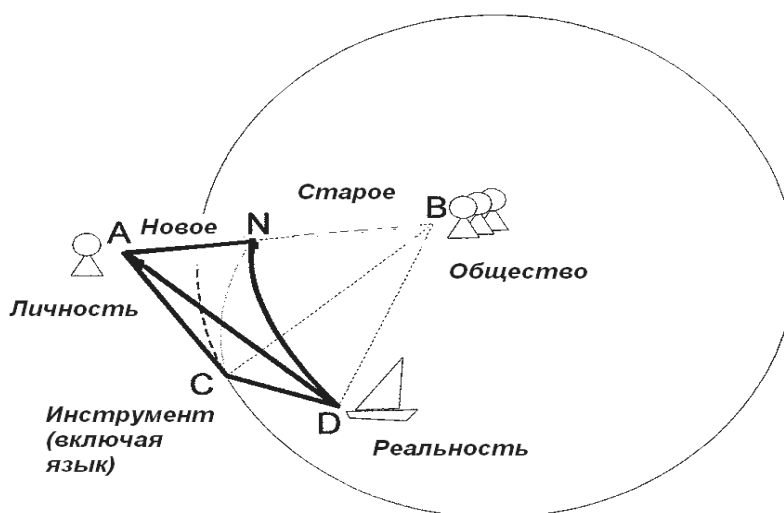


Рисунок 2 – Модель креативного действия по отношению к обществу

Объем «нового», которое открыл человек и принес обществу, может быть различным, поэтому конфигурация нового (в данном случае ACDN) также может изменяться. Принимая в расчет данную модель, личности могут сделать следующее:

- открыть новую реальность (новый континент, новую планету, например);
- произвести новый инструмент, сделать изобретение;
- выразить себя более красноречиво, чем другие;
- найти новые факты в истории общества или общественной структуры.

Все это расширяет D, C, A и B. Обычно изменяется не один элемент, а два, три или даже четыре. Например, описание открытого нового в реальности требует новых слов, новых грамматических структур и т.д., что также помогает понять, почему слово креативность появилось так поздно. Это также расширяет инструмент C, потому что язык это инструмент. Таким образом, четыре элемента могут расти по очереди, группами или все вместе.

В результате с помощью индивидуальных творцов, получающих новые знания, опыт и т.д., общество постепенно расширяется. Таким же образом, с ростом и расширением личности (биологически и психологически), общество прогрессирует и расширяется (социально). В какой-то момент общество с отдельными творцами, расширяющими пространство, выглядит как на рисунке 3.

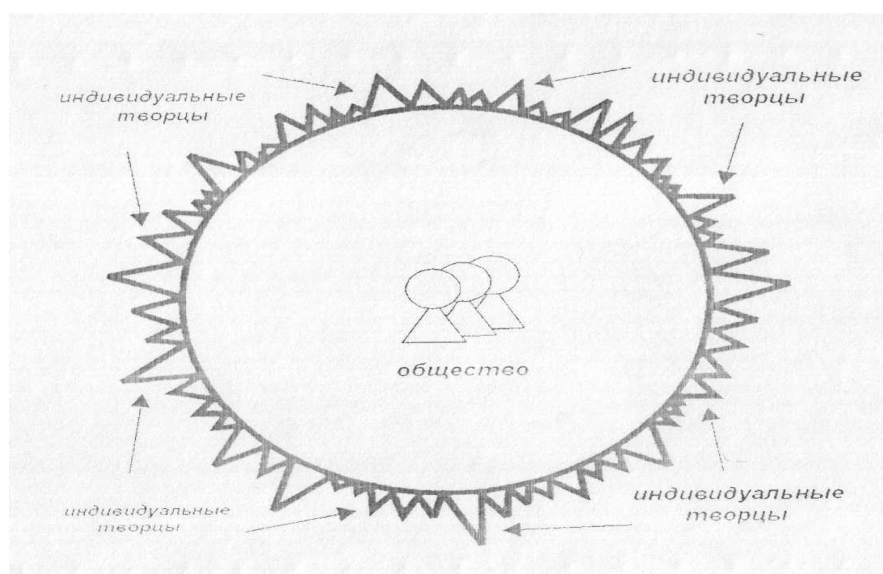


Рисунок 3 – Модель общества, расширяющегося посредством индивидуальных креативных действий

Если пробел между соседними пиками большой, появляется новая область знаний, как биохимия или креативная лингвистика (рисунок 4).

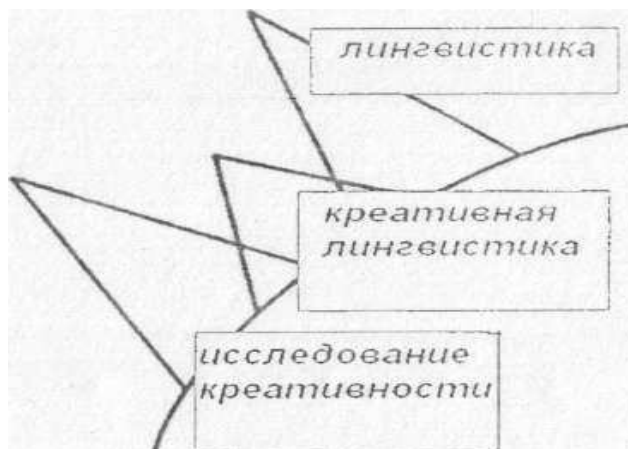


Рисунок 4 – Креативная лингвистика, появившаяся на стыке между двумя другими научными областями

С другой стороны, несколько маленьких пиков образуют основу для большего пика, как в случае с креативной педагогикой (рисунок 5). Это направление в науке обобщает и объясняет все от занятий музыкой и уроков по искусству до креативно-ориентированных курсов, так тщательно собранных и точно описанных Алексом Осборном в 1965.

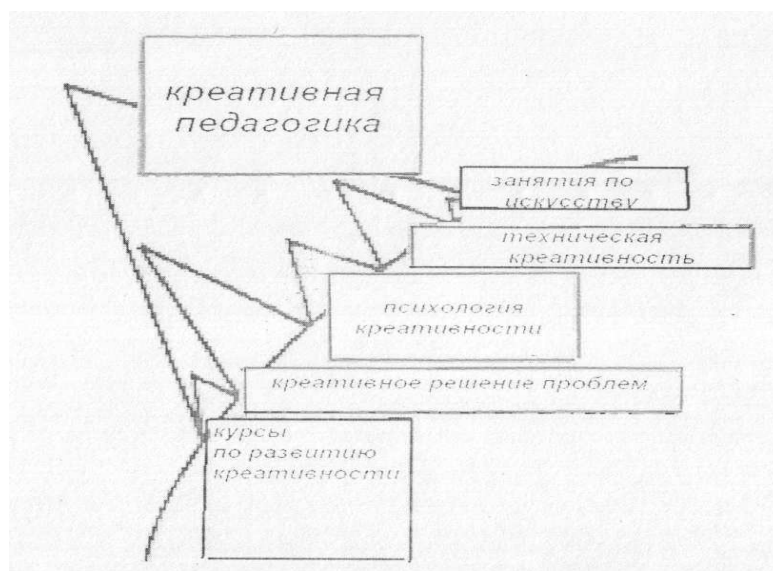


Рисунок 5 – Креативная педагогика, возникшая как обобщение пяти различных креативных образовательных направлений

Креативная педагогика Андрея Алейникова вводит новые методологии креативного образования, которое ведет к воспитанию более креативных, и, следовательно, более человеческих людей. Она также обобщает иерархию человеческих потребностей Маслоу и модель креативного решения проблем С. Дж. Парнса в универсальную пятиуровневую модель, объясняющую все от отдельного речевого акта до развития природы и человека в целом. Эта пятиуровневая модель, когда применяется к исследованию человеческой креативности, изображает ясную картину разных уровней. Следовательно, креативная педагогика символизирует синергию исследования человечества и креативности, ведущую к инновационным результатам.

Таким образом, если креативность - расширение человека в частности и общества в целом, тогда человеческая креативность - это расширение человека/общества через производство нового в сфере человечности.

По некоторым теориям, знания необходимы для процесса и центральны для подлинной ценности креативного продукта. Другие полагают, что знания могут быть полезны в некоторых аспектах креативного процесса, но они не обязательны. Однако последние теории признают ценность продуктоспецифичных знаний для процесса креативного мышления.

В отличие от ряда отечественных и зарубежных ученых, изучавших процесс творчества, как решение задач-головоломок, Д.Б. Богоявленская создает новую модель эксперимента, разрабатывая этим качественно новое психологическое представление о данном феномене. Данная модель (в отличие от модели проблемной ситуации, в которой мысль движется как бы в одной плоскости решения данной задачи) должна быть объемной, чтобы появилась другая плоскость (область, пространство) для прослеживания хода мысли за пределами решения исходной задачи. Данная модель получила название «метод креативного поля». С помощью метода «креативного поля» были выявлены структурные уровни интеллектуальной активности:

- а) стимульно-продуктивный, пассивный;
- б) эвристический;

в) креативный.

Дж. Гилфорд с сотрудниками гипотетически выделили 16 интеллектуальных способностей, характеризующих креативность. Среди них: семантическая гибкость (способность выявить основное свойство объекта и предложить новый способ его использования), образная адаптивная гибкость (способность изменить форму стимула таким образом, чтобы увидеть в нем новые признаки и возможности его использования), семантическая спонтанная гибкость (способность продуцировать разнообразные идеи в нерегламентированной ситуации), оригинальность (способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы), любознательность (чувствительность к проблемам в окружающем мире), способность к разработке гипотезы, «иррелевантность» (логическая независимость реакции от стимула), фантастичность (полная оторванность ответа от реальности при наличии логической связи между стимулом и реакцией). Гилфорд объединил эти способности под общим названием дивергентного мышления, которое проявляется тогда, когда проблема еще только должна быть выявлена, сформулирована и когда не существует заранее предписанного способа решения (в отличие от конвергентного мышления, ориентирующегося на известное решение проблемы).

Позже Гилфорд остановился на шести параметрах креативности:

- способность к обнаружению и постановке проблем;
- «беглость мысли» (количество идей, возникающих в единицу времени);
- оригинальность (способность производить идеи, отличающиеся от общепринятых взглядов, отвечать на раздражители нестандартно);
- гибкость - способность продуцировать разнообразные идеи;
- способность усовершенствовать объект, добавляя детали;
- способность решать проблемы, т. е. способность к анализу и синтезу.

Гилфорд рассматривал креативность (дивергентное мышление) как общую творческую способность [93].

Х. Айзенк выдвинул гипотезу о том, что креативность и различные формы психопатологии имеют общую генетическую основу и проявляются в одной из черт

личности - психотизме. Один и тот же генетический фактор может служить предрасположенностью к шизофрении у одних людей и к высокой креативности - у других (Eysenck, 1995). Он утверждает, что высокий уровень психотизма предрасполагает к шизофрении и криминальным формам поведения, а умеренный уровень - к высокой креативности. При повышенных уровнях психотизма совершается генетическая трансляция относительно высоких порций допамина и малых порций серотонина. Над этим фактом стоит задуматься, поскольку длительные измерения креативности по тестам на дивергентное мышление привели Дружинина к такому же выводу. Он советует ориентироваться при оценке креативности именно на средние показатели.

Понятие дивергентного мышления служит объяснением креативности мышления в рамках определенного направления. Однако креативность (творческое мышление) изучается с позиций и других объяснительных схем, поэтому креативное мышление и дивергентное мышление - понятия не тождественные

Особенно важным в анализе дивергентного мышления представляется четкая связь дивергентности с механизмом ассоциаций. Ассоциативная теория креативного мышления (Mednick, 1962) эту связь эксплицирует. В других работах (Eysenck, 1960), наоборот, ассоциации и дивергенция трактуются как две стороны теории креативного мышления.

В основе ассоциативной теории креативности (Mednick, 1962) лежит идея о том, что базой креативного мышления являются ассоциации. Креативное мышление образуется, в частности, в результате новых комбинаций ассоциаций между идеями. Чем более отдаленными являются идеи, между которыми возникают ассоциации, тем более креативным считается мышление - при условии, что эти ассоциации отвечают требованиям задачи и характеризуются полезностью. Медник различал три пути креативных решений, основанных на ассоциациях: через интуитивную прозорливость, нахождение сходства между отдаленными элементами (идеями), опосредование одних идей другими. Мартиндейл (1989, 1999) утверждает, что любые креативные продукты возникают в результате рекомбинации известных идей через новые ассоциации. Опираясь на аналогию (сходство), креативное мышление

способно устанавливать ассоциации между ранее не связанными идеями. Эта особенность креативного мышления является центральной и перекрывает специфику отдельных областей творческой деятельности.

Как заметил Оппенгеймер, человеческое мышление не обходится без аналогий [261, с. 129]. Аналогии лежат в основе большей части нашего привычного повседневного мышления, наших художественных произведений и научных достижений. Стернберг (Sternberg, 1977) заметил, что рассуждение по аналогии распространено повсюду. Мы мыслим по аналогии всякий раз, когда принимаем решение о чем-то новом, проводя параллель со старым.

Мы используем аналогии для того, чтобы понять мир. Они помогают нам понять новое, соотнося его с уже известным; они позволяют связывать мысли; они являются основой творческого мышления. Проведение аналогий - это один из способов узнать неизведанное. Однако это способ весьма далекий от совершенства.

Аналогии усиливают творческий процесс, помогая человеку, решающему задачу, комбинировать элементы двух понятий, изначально признанных абсолютно несходными (Gilhooly, 1987; Halpern, 1987a, 1987b).

Несмотря на то, что привычная функция аналогии состоит в том, чтобы делать из незнакомого знакомое, Гордон (Gordon, 1961, 1976), основатель техники творчества, известной как синектика, отметил, что в процессе творчества мы часто прибегаем к обратным действиям. Гордон (Gordon, 1976) говорит, что мы нередко используем аналогии и метафоры, пытаясь «поместить знакомую проблему в незнакомый контекст». Гордон (Gordon, 1976) также выделил четыре типа аналогии, используемых при творческом решении проблем. Это личная аналогия, прямая аналогия, символическая аналогия и фантастическая аналогия.

Согласно Айзенку (1960), креативность есть неслучайный процесс поиска-комбинирования, направленный на творческое решение проблем. Центральной чертой креативности является «сверхвключенность» («overinclusiveness»). Когнитивная сверхвключенность представляет собой способность производить много креативных идей через продуцирование ряда ассоциаций - настолько широкого, насколько ассоциации релевантны проблеме. Он (1960, 1993, 1995) утверждал, что

когнитивная сверхвключенность является генетически обусловленной, связана с психотизмом и создает предрасположенность к креативному поведению людей. Наличие необычных ассоциаций характеризует креативное мышление. Таким образом, существует связь между способностью генерировать ассоциации, дивергентным мышлением и креативностью (Fasko, 1999).

Дорфман отмечает, что дивергентное мышление не является синонимом креативного. Во-первых, креативность мышления можно изучать под иными углами зрения, а во-вторых, и дивергентное мышление само по себе не всегда является креативным. Дивергентное мышление может складываться из некоторого множества идей, но каждая (или большая часть) из них может быть банальной.

Синтетическая одаренность описывается все еще по шкале «новизна - стереотипность», характерной для Боно. К сожалению, при изложении теории ничего не говорится о механизмах и природе одаренности, кроме одного, но крайне обнадеживающего утверждения: «Креативность не только способность, не только характеристика познавательной сферы, но и жизненная установка» (Стернберг, 1997).

Поскольку понятие креативности не имеет в психологии однозначного толкования и трудно дать исчерпывающее его определение, то, возможно, в силу этого надежность и валидность ее измерения крайне низки, считает Рензулли. Из-за трудности измерения креативности с помощью тестов он предлагает ориентироваться на рейтинг прошлых и настоящих достижений.

В концепции Рензулли присутствуют три основных момента:

1 Скептическое отношение к тестам как средству идентификации одаренности.

2 Рассмотрение мотивации не как внешнего условия, а как ядерного образования одаренности в сочетании со способностями и креативностью. Одаренность выступает у Рензулли не как интегральное образование, а как результат сложения компонентов.

3 Предлагаемая система работы с одаренными детьми весьма прогрессивна и поучительна. Верный путь развития одаренности - включение в

интересующую деятельность. Рензулли отвергает «классы одаренных»: «...Нет необходимости объединять учащихся в группы просто потому, что они все оказались "способными третьеклассниками"». Его система «обогащения» проста, разумна, но, естественно, требует адаптации к конкретным условиям.

Проведенные исследования позволили ученым выделить два типа мотивации. К первому, обеспечивающему высокий уровень познавательной самодеятельности, относится, прежде всего, доминирование познавательной мотивации, заинтересованность в деле, а не в своем успехе. Буквально: «Цель творчества - самоотдача, а не шумиха, не успех...» [144]. Второй тип мотивации выступает психологическим барьером для проявления познавательной самодеятельности. Сюда относятся внешние по отношению к познанию мотивы.

Таким образом, в первом случае мотивы стимулируют реализацию способностей, во втором - тормозят. Этим можно объяснить факты, когда при высочайших умственных способностях не наблюдаются проявления познавательной самодеятельности, или то, что при одинаковом уровне способностей люди различаются по своему творческому потенциалу.

Богоявленская, Д.Б. полагает, что внешне не стимулированный выход во второй слой, т.е. продолжение познания за пределами требований заданной ситуации, - не результат произвола. Он отражает только то, что отношение человека к объективному миру опосредуется богатством его внутреннего мира или, по Теплову, «богатством духовного содержания» (Теплов, 1978).

Такое понимание творчества созвучно мысли М.М.Бахтина (1979) о том, что творчество не сводится к технике делания, а является духовно нравственным зарядом к действию [23].

В целом данная проблема решается на уровне здравого смысла: чем выше интеллект, тем выше креативность. Р. Вайсберг отмечал, что важным компонентом исследований креативности было развитие теорий о механизмах, лежащих в основе креативного мышления.

Концепция креативности как универсальной познавательной творческой способности приобрела популярность после выхода в свет работ Дж. Гилфорда

[254]. Основанием этой концепции явилась его кубообразная модель структуры интеллекта: материал x операции x результаты - SOI (structure of the intellect).

Еще в 1950 указав, что для психолога проблема креативности – это проблема креативной личности, Гилфорд выделил ее поведенческие проявления:

- способности (готовность учиться чему-то определенному);
- интересы (склонность или побуждение включаться в некоторый тип деятельности);
- установки (тенденции предпочитать или нет некий тип объекта или ситуации);
- качества темперамента (описывают общий эмоциональный строй: оптимизм, расположение духа, уверенность в себе, нервозность) Гилфорд указал на принципиальное различие между двумя типами мыслительных операций: конвергенцией и дивергенцией. Конвергентное мышление (схождение) актуализируется в том случае, когда человеку, решающему задачу, надо на основе множества условий найти единственно верное решение. В принципе конкретных решений может быть и несколько (множество корней уравнения), но это множество всегда ограничено.

Гилфорд считал операцию дивергенции, наряду с операциями преобразования и импликации, основой креативности как общей творческой способности. Исследователи интеллекта давно пришли к выводу о слабой связи творческих способностей со способностями к обучению и интеллектом. Одним из первых на различие творческой способности и интеллекта обратил внимание Терстоун. Он отметил, что в творческой активности важную роль играют такие факторы, как особенности темперамента, способность быстро усваивать и порождать идеи (а не критически относиться к ним), что творческие решения приходят в момент релаксации, рассеивания внимания, а не в момент, когда внимание сознательно концентрируется на решении проблем.

Гилфорд выделил четыре основных параметра креативности:

- 1) оригинальность - способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы;

2) семантическая гибкость - способность выявить основное свойство объекта и предложить новый способ его использования;

3) образная адаптивная гибкость - способность изменить форму стимула таким образом, чтобы увидеть в нем новые признаки и возможности для использования;

4) семантическая спонтанная гибкость - способность продуцировать разнообразные идеи в нерегламентированной ситуации.

Общий интеллект не включается в структуру креативности. Позже Гилфорд упоминает шесть параметров креативности:

- 1) способность к обнаружению и постановке проблем;
- 2) способность к генерированию большого числа идей;
- 3) гибкость - способность продуцировать разнообразные идеи;
- 4) оригинальность - способность отвечать на раздражители нестандартно;
- 5) способность усовершенствовать объект, добавляя детали;
- 6) способность решать проблемы, т. е. способность к анализу и синтезу.

При этом корреляции между креативностью и интеллектом выше, если при тестировании в обоих случаях используется аналогичный материал (словесный, числовой, пространственный и пр.), и ниже, если материал тестов интеллекта и креативности разнороден.

На первый взгляд эти результаты соответствуют гипотезе о парциальности креативности. Возможно, креативности как общего свойства не существует, она определяется только по отношению к тому или иному материалу и, вопреки мнению Торренса, базируется не на общем интеллекте, а на «парциальных» интеллектуальных факторах, таких как пространственный интеллект, вербальный интеллект, математический интеллект и пр. (по Терстоуну).

Многие исследования показали, что мотивация достижений, соревновательная мотивация, мотивация социального одобрения блокируют самоактуализацию личности, затрудняют проявление ее творческих возможностей.

Дети, обладающие высоким уровнем интеллекта и высокой креативностью, были уверены в своих способностях, имели адекватный уровень самооценки. Они

обладали внутренней свободой и вместе с тем высоким самоконтролем. При этом они могут казаться маленькими детьми, а через некоторое время, если того требует ситуация, вести себя по-взрослому. Проявляя большой интерес ко всему новому и необычному, они очень инициативны, но при этом успешно приспосабливаются к требованиям своего социального окружения, сохраняя личную независимость суждений и действий.

Дети с высоким уровнем интеллекта и низким уровнем креативности стремятся к школьным успехам, которые должны выразиться в форме отличной оценки. Они крайне тяжело воспринимают неудачу, можно сказать, что у них преобладает не надежда на успех, а страх перед неудачей. Они избегают риска, не любят высказывать публично свои мысли. Они сдержанны, скрытны и дистанцируются от своих одноклассников. У них очень мало близких друзей. Они не любят быть предоставлены самим себе и страдают без внешней адекватной оценки своих поступков, результатов учебы или деятельности.

Дети, обладающие низким уровнем интеллекта, но высоким уровнем креативности, часто становятся «изгоями». Они с трудом приспосабливаются к школьным требованиям, часто занимаются в кружках, имеют необычные хобби и т. д., где они в свободной обстановке могут проявить свою креативность. Они очень тревожны, страдают от неверия в себя, «комплекса неполноценности». Часто учителя характеризуют их как неспособных, невнимательных, поскольку они с неохотой выполняют рутинные задания и не могут сосредоточиться.

Дети с низким уровнем интеллекта и творческих способностей внешне хорошо адаптируются, держатся в «средняках» и довольны своим положением. Они имеют адекватную самооценку, низкий уровень их предметных способностей компенсируется развитием социального интеллекта, общительностью, пассивностью в учебе.

В исследовании Л.Г. Хуснутдиновой обнаружено, что оригинальные ответы появляются не на первых стадиях решения креативных задач, а спустя некоторое время: нужно преодолеть «инерцию репродуктивности».

Т. В. Галкина обследовала две группы детей - учащихся в компьютерном

классе и учащихся в обычных классах. Дети, прошедшие курс компьютерного обучения, показали более низкую речемыслительную креативность, чем обычные дети. Но под влиянием другой инструкции с установкой на творческий ответ их индексы оригинальности и количества ассоциаций возросли более значительно, чем у обычных детей. С одной стороны, ясно, что алгоритмизация мыслительной деятельности при обучении программированию блокирует развитие речемыслительной креативности. С другой стороны, можно заметить, что ключ к актуализации творческих способностей - изменение мотивации, отношения к тестовому заданию.

Первичной является мотивация творчества, а вторичной - его операциональная составляющая. Условия среды лишь создают возможности для проявления творческих способностей (если они есть). Самое любопытное, что проявление креативности (при высоком уровне ее развития) почти не зависит от наличия или отсутствия в тестовой инструкции установки на творчество. Т. В. Галкина и Л.Г. Хуснутдинова провели обследование детей, занимающихся в группе эстетического воспитания. Оказалось, что показатели креативности этой группы выше, чем у детей основной выборки, кроме того, изменение инструкции на творческую не влияет на показатели оригинальности и продуктивности их ответов [77].

Богоявленская Д.Б. отмечает, что часто фиксируют высокие показатели креативности у детей со сниженным интеллектом и высоким мотивом достижений, которые скорее говорят о компенсаторных механизмах и психологической защите

Следовательно, у детей с высоким уровнем креативности мотивация творчества стала «внутренней» мотивацией, актуализация которой не зависит от воздействия другого субъекта (в данном случае - экспериментатора).

Для творчества необходима независимость мышления от стереотипов и внешнего влияния. Творческий человек самостоятельно ставит проблемы и автономно их решает.

Креативность предполагает, с точки зрения Стернберга, способность идти на разумный риск, готовность преодолевать препятствия, внутреннюю мотивацию, толерантность к неопределенности, готовность противостоять мнению окружающих.

Проявление креативности невозможно, если отсутствует творческая среда.

Отдельные компоненты, отвечающие за творческий процесс, взаимодействуют. И совокупный эффект от их взаимодействия несводим к влиянию какого-либо одного из них. Мотивация может компенсировать отсутствие творческой среды, а интеллект, взаимодействуя с мотивацией, значительно повышает уровень креативности.

Студенты, изначально обладающие более высоким уровнем креативности, чаще генерируют собственные идеи, самостоятельно организуют эксперименты, выдвигают разнообразные гипотезы в случае варьирования условий эксперимента и выборки, то есть показывают более высокие результаты в условиях творческого обучения, чем те, которые тоже обладают высокими показателями креативности, но обучаются в обычных условиях.

Творчески продуктивная личность обладает креативностью, широтой интересов и увлечений, мечтательностью, чувствительностью, впечатлительностью, богатым внутренним миром, эстетической восприимчивостью, нонконформизмом, смелостью, естественностью, непосредственностью, эмоциональностью.

В исследованиях Гилфорда и Кристиансена также было выявлено, что при низком IQ практически не бывает проявлений творческой одаренности, в то время как среди людей с высоким IQ встречаются лица и с высоким, и с низким уровнем развития дивергентного мышления.

Торренс [267], обобщив собственные исследования, пришел к выводу, что связь между уровнем интеллекта и креативностью односторонняя. Он предложил модель интеллектуального порога: до уровня $IQ < 120$ креативность и интеллект образуют единый фактор, выше этого порога факторы креативности и интеллекта проявляются как независимые. Иначе говоря, до какого-то уровня IQ ограничивает проявление креативности, выше «порога» креативность «вырывается на свободу».

Казалось бы, модель «интеллектуального порога» получила явное подтверждение. Но результаты исследований Когана и Уоллаха опровергли теорию «нижнего» порога. Коган и Уоллах модифицировали процедуру тестирования: сняли временной лимит, отказались от показателя «правильности» (по Гилфорду),

устранили момент соревновательности. В итоге факторы креативности и интеллекта оказались независимыми [77].

Богоявленская Д.Б. полагает, что творческая активность детерминирована творческой (внутренней) мотивацией, проявляется в особых (нерегламентированных) условиях жизнедеятельности, но «верхним» ограничителем уровня ее проявления служит уровень общего («флюидного», по Кэттелу) интеллекта. Аналогично существует и «нижний» ограничитель: минимальный уровень интеллекта, до достижения которого креативность не проявляется.

Целостная модель Кропли концентрирует внимание на психологических элементах креативности и стадиях креативного процесса. Здесь показано, как комбинация мышления, мотивации и личности дает информацию, инкубацию, коммуникацию и т.п. автор считает, что креативность – результат взаимодействия когнитивной, аффективной, мотивационной и социологической сфер.

Креативность требует слияния источников:

- интеллектуальных способностей (синтетической, аналитической и практически-контекстуальной);
- знаний;
- стилей мышления;
- личностных особенностей;
- мотивации;
- среды.

Х. Гарднер (Gardner, 1988) описал семь видов интеллекта (одаренности), в которых «общая» креативность становится «специальной»:

- 1) лингвистический интеллект, основанный на чувствительности к смыслу слов и эффективной вербальной памяти;
- 2) логически-математический интеллект - способность исследовать категории, взаимоотношения и структуры путем манипулирования объектами, символами, понятиями;

3) пространственный интеллект - способность воспринимать и создавать зрительно-пространственные композиции, манипулировать объектами в уме;

4) телесно-кинестетический интеллект - способность использовать двигательные навыки в спорте, исполнительском искусстве, в ручном труде;

5) музыкальный интеллект - способность исполнять, сочинять и воспринимать эмоционально музыку;

6) интраперсональный интеллект - способность понимать и опознавать собственные чувства;

7) интерперсональный интеллект - способность замечать и различать темперамент, мотивы и намерения других людей.

Часто эти виды интеллекта сочетаются. Существование многих видов креативного процесса в зависимости от сферы приложения доказано экспериментально во многих исследованиях (Storfer, 1990).

Согласно модели триады существуют пять классов креативных мотивов: инструментальные, игровые, внутренние, экспрессивные и мотивы контроля. Мотивы взаимодействуют или изменяются со временем. В определенное время креативный человек имеет внешнюю мотивацию, в другое время внутреннюю.

Такие индивидуальные структуры мотивации способны изменяться со временем, так что данный человек может в один период времени быть внешне мотивированным, в другой – больше внутренне мотивированным. Идея динамически меняющейся структуры мотивации креативности поддерживается подходом «выделяющихся систем», согласно которому креативный продукт появляется в результате долгого процесса развития знаний, эмоций, чувств и целей. Модель расширенной фазы помогает решить один аспект креативности, которого уже касались, но который так и не стал понятным. Определение креативности примиряет очевидно противоположные положения – определение креативности включает ряд «парадоксов». Среди них следующие:

а) креативность включает разницу каждого дня, но можно обнаружить в каждом;

б) новизна, единственный основной элемент, но недостаточный для его определения;

в) креативность не тождественна умственным способностям, но и не полностью от них отличается;

г) креативное производство требует глубоких знаний, но свободы от их ограничений;

д) креативность предполагает создание чего-то нового, но может изучаться без ссылки на продукты;

е) креативность требует отклонения от социальных норм, но делать это нужно так, чтобы общество могло отнестись к этому терпимо;

ж) креативность требует сочетания противоречащих личностных характеристик;

и) противоположные виды мотивации могут привести к креативности.

Фазовая модель предполагает, что парадоксальные сочетания происходят в различных стадиях процесса производства новизны: например, конвергентное мышление может превалировать на стадии подготовки, дивергентное мышление на стадии озарения, скромность на стадии подтверждения и само уверенность на стадии общения.

Существуют как минимум три основных подхода к соотношению творческих способностей и интеллекта:

Творческая способность (креативность) является самостоятельным фактором, не зависящим от интеллекта (Дж. Гилфорд (Gilford, 1967); К. Тейлор (Taylor, 1985); Г. Грубер (Gruber, 1982); Пономарев Я. А., 1988). В более «мягком» варианте эта теория гласит, что между уровнем интеллекта и уровнем креативности есть незначительная корреляция. Наиболее развитой концепцией является «теория интеллектуального порога» Э. П. Торренса (Torrens, 1962): если IQ выше 120, творческая способность становится независимой величиной, т. е. нет креативов с низким интеллектом, но есть интеллектуалы с низкой креативностью.

При этом интеллектуальная одаренность выступает в качестве необходимого, но недостаточного условия творческой активности личности. Главную роль в

детерминации творческого поведения играют мотивации, ценности, личностные черты (А. Танненбаум, А. Олох, Д. Б. Богоявленская, А. Маслоу и др.). К числу основных черт творческой личности эти исследователи относят когнитивную одаренность, чувствительность к проблемам, независимость в неопределенных и сложных ситуациях.

Однако, как отмечают Стернберг и Лубарт (Sternberg, Lubart, 1995), слишком низкая и слишком высокая компетентность в проблеме мешают креативному процессу. Высокая компетентность не позволяет вырваться за рамки существующих стереотипов, поэтому кривая зависимости креативности от компетентности выглядит как инвертированная кривая.

М. В. Фор (2007) изучено изменение креативности у людей в возрасте от 18 до 60 лет, разбитых на три группы: 18-25 лет, 26-46 лет и 47-60 лет. Анализ динамики показал, что в четырех субтестах из шести средние оценки креативности снижаются от одной возрастной группы к другой. Это касается таких показателей креативности, как беглость, оригинальность и гибкость. Автор объясняет это тем, что по мере увеличения с возрастом жизненного опыта человек все реже попадает в ситуации, в которых необходимо искать новые решения, и креативность становится все менее востребованной.

Немалую роль в утверждении теории бессознательной работы сыграли идеи Гельмгольца (1890), Пуанкаре (1909), неизменно цитируемые психологами, затрагивающими данную проблему.

Общие выводы теории бессознательной работы сводятся к расчленению хода творческого процесса на несколько этапов (в большинстве - три или четыре); это расчленение чаще всего происходит по принципу выделения различных оттенков, сопровождающих творческий процесс. Классификации, предлагаемые разными авторами, отличаются друг от друга в деталях, но в своем общем виде все они имеют приблизительно следующее содержание.

Первый этап (сознательная работа) - подготовка - особое деятельное состояние, являющееся предпосылкой для интуитивного проблеска новой идеи.

Второй этап (бессознательная работа) - созревание - бессознательная работа над проблемой.

Третий этап (переход бессознательного в сознание) - вдохновение - в результате бессознательной работы в сфере сознания поступает идея изобретения, открытия, вначале в гипотетическом виде.

Четвертый этап (сознательная работа) - развитие идеи, окончательное оформление и проверка [145].

Поскольку сильные стороны человека в каждой из умственной способностей отличаются, также отличаются и склонности к различным креативным формам. Сами по себе умственные способности необязательно предсказывают благоприятную форму выражения. Скорее склонность к определенной креативной форме представляет собой сочетание умственной предрасположенности, возможностей в определенной области знаний в данный исторический момент и структуру личности/темперамента. Гарднер и коллеги определили пять форм креативной деятельности.

1 Решение определенной проблемы. Личности используют существующие или инновационные методы для решения уже определенной проблемы в сфере знаний. Ученые часто используют эту форму креативности – например, Уотсон и Крик оригинально решили структуру ДНК.

2 Выдвижение общей концептуальной идеи. Комплекс понятий и взаимосвязь между ними, как в психоаналитической теории бессознательного Фрейда.

3 Создание продукта в уже установленной сфере или жанре. Традиционный жанр расширяется по-новому, например, балет Баланчина или кубизм Пикассо.

4 Стилизованный вид представления. Компоненты представления хорошо спланированы и успешно исполнены, но существуют некоторые возможности для инновации, импровизации и интерпретации. Например, исполнение классических мелодий джазового трубача Майлса Девиса может немного отличаться каждый раз, но всегда узнаваемо.

5 Игра по-крупному. Эти представления не полностью заранее спланированы, зависят от времени и не имеют гарантированного результата. Президентские

дебаты, транслируемые по национальному телевидению, между Кеннеди и Никсоном служат примером, также как протесты против насилия Махатмы Ганди.

Формы креативности могут смешиваться друг с другом. Хотя каждая из креативных форм имеет значительные связи с определенной дисциплиной, они не являются неизменными. Определенные творцы привлечены определенной формой креативности по разным сложным причинам, включая темперамент, личность и историческую случайность. Каждая вариация имеет свою историю развития, и большинство творцов, кажется, вовлечены в благоприятную форму с раннего детства.

В сотрудничестве с коллегами Михали Чиксентмихайи и Дэвидом Генри Фридманом, Гарднер разработал интерактивную модель, которая вновь структурирует креативность не как единый элемент или качество, но как взаимодействие трех компонентов:

- индивидуальный создатель;
- определенный проект или предмет в определенной сфере работы человека;
- другие – или область работа в дисциплине или области, которые выносят суждения о качестве.

Объяснение Гарднера отличается от других определений креативности в нескольких аспектах: он сосредоточен в равной степени на решении проблем, на поиске проблем и создании продуктов. Он утверждает, что человек скорее креативен в определенной области достижения, а не обладает общей креативностью, и требует опыта в тех областях знания для того, чтобы выполнить значительную креативную работу. И он утверждает, что само по себе ничто не креативно или креативно (человек, достижение или продукт).

Суждения о креативности лежат на области, группе экспертов или других важных лицах в этой сфере. Более того, он доказывал, что креативные личности постоянно демонстрируют креативность в различные моменты их жизни, а не единственный раз в жизни эпизод креативности. Он предложил, что нет ограничения во времени – идея, решение или продукт могут быть признаны креативными сразу, а не по прошествии времени.

Ранее понятие креативности рассматривалось с позиции ее характера, природы, а не тренировки. Классическая модель Грэма Уоллиса, включающая подготовку, инкубацию, озарение и проверку, принималась как способ работы креативности. Обычно, этот процесс обсуждался в связи с гениями, а не обычными людьми.

В то время как эта деятельность чрезвычайно важна для возникновения новых идей, существует множество доказательств тому, что в настоящее время мы можем использовать тщательно спланированные методы и процессы, чтобы стимулировать эту инкубационную деятельность, и тем самым увеличить вероятность инсайтов – их более частое возникновение.

Модель креативного процесса, приводимая Рындак В.Г. в «Кратком педагогическом словаре», выглядит следующим образом:

- 1) рефлексивность как основной процесс, отличающий человека от животных, позволяющий формировать самосознание, самооценку, посредством языка планировать отражать и анализировать мир;
- 2) целенаправленность, или интенциональность, позволяющая организовать переживаемый опыт «внутри и снаружи организма»; вместе с верой в возможность изменений к лучшему заставляет реально изменять среду;
- 3) владение способами трансформации и реорганизации, которые предлагаются культурой и обуславливают индивидуальные различия.

Креативный процесс включает:

- 1) изменение структуры внешней формации и внутренних представлений с помощью формирования аналогий и единения концептуальных пробелов;
- 2) постоянное переформулирование проблемы;
- 3) применение существующих знаний, воспоминаний и образов для создания нового и применения старых знаний и навыков в новом ключе;
- 4) использование невербальной модели мышления;
- 5) процесс креативности требует внутреннего напряжения, которое может возникать тремя путями: в конфликте между традиционным и новым в каждом шаге креативного процесса; в самих идеях, в различных путях

решения или предполагаемых продуктах; оно может создаваться между хаосом неопределенности и стремлением перейти на более высокий уровень организации и эффективности внутри индивидуальности и общества в целом. Возможно, все три вида напряжения возникают на разных этапах креативного процесса.

Там же мы находим критерии креативности - воображение и символизация (Ф.Баррон); нестандартность (Р.Лири); осмысленность (С.Медник). Иногда предлагаются критерии: продукт должен производить сильное впечатление и быть генерализируемым, экономным, вызывать необратимые изменения в человеческом опыте, содержать необычные сенсорные образы или трансформации, являться ценным или используемым социумом, или представителем той сферы, в которой он создан.

Несколько другие критерии могут быть сформулированы для применения к креативному продукту в области научных знаний или к креативному решению проблем: он должен быть сензитивен к пробелам в существующих знаниях, переходить дисциплинарные границы, поскольку они трудны для категоризации, он должен быть неожиданным и соответствовать поставленной задаче, быть сложным и изначально не сформулированным и представлять собой синтез пограничных областей знаний. П. Торранс сформулировал также следующие критерии: юмор, фантазия, цвет и движение, литературное и метаморфическое чувство, которые, возможно, точнее описывают научную креативность, чем все прочие.

Е.Е. Туник (1992) выделяет следующие критерии (способности) креативности:

- чувствительность к проблеме;
- способность к синтезу;
- способность к выделению сходства и различия;
- способность к воссозданию недостающих деталей;
- способность к прогнозированию;
- дивергентное мышление.

С. Тейлор предложил проанализировать характеристики процесса и продукта креативности для выявления их специфики. Как иллюстрация такого подхода

приводится типология креативов Р. Лири. «Осведомленность может быть креативной – наш опыт может быть направленным; или он может быть репродуктивным, т.е. нас обучают готовым интерпретациям, и в этом случае мы видим только то, что нас учат видеть. Исполнение может быть креативным – мы можем продуцировать новые комбинации».

Р. Лири описал четыре типа:

- 1) репродуктив заблокированный (нет комбинаций, нет направляющего опыта);
- 2) репродуктив творческий (нет направляющего опыта, но есть навыки в продуцировании новых комбинаций из старых символов);
- 3) креатив творческий (новый опыт представляется в новом исполнении);
- 4) креатив заблокированный (новый направленный опыт выражается в конвенциональных моделях).

Оценка креативности продуктов художественного, литературного, научного творчества, как отмечают многие исследователи, может быть проведена только в контексте существующих в данной культуре [189].

Важно отметить, что креативность - это процесс оценивания взаимоотношений между элементами системы и самой системой. Фактически в периоды изменений и в соответствующих контекстах процесс инноваций и креативности приобретает еще большую значимость.

Ключевым аспектом управления креативностью, по мнению Дилтса, оказывается следующий: каково оптимальное соотношение между готовностью к изменениям и такими ценностями, как «последовательность» и «конгруэнтность» поведения? Ответ на этот вопрос напрямую связан с «точкой гибкости». Человек, последовательный в стремлении достичь своей цели, должен проявить гибкость в методах. Вопрос в том, на каких уровнях мы способны быть гибкими. В каком-то смысле, место приложения гибкости определяется тем, где именно вы намерены быть негибкими.

Важно признать, полагает Дилтс, существование различных уровней креативности и различных видов влияния на креативность. К примеру, у креативности есть «где» и «когда». Эти аспекты связаны с различными воздействиями

окружения, такими как пространственные и временные ограничения, которые могут повлиять на креативность.

С креативностью связано также «что», которое относится к поведенческим проявлениям, способным повлиять на креативность. Различия на уровне поведения порождаются различиями в когнитивных процессах. То есть различиями в том, «как» тот или иной человек думает о чем-либо или психически воспроизводит этот объект. Уровень креативности «как» связан с внутренними картами и внутренними программами, которые обеспечивают поведенческие различия.

Креативность связана также с убеждениями и ценностями. Последние определяют «почему» креативности: «Почему я вообще должен мучаться, придумывая что-нибудь инновационное?» Степень мотивации для человека определяется тем, какую часть внутренних ресурсов он мобилизует. Мотивация - это то, что стимулирует и активизирует различные «как» и «почему» наших реакций.

Наконец, в креативности есть элемент «кто». «Я креативный человек или нет?» «Мог ли бы другой человек в моей роли или с моими обязанностями проявить себя как креативная личность, и если да, то в каких видах деятельности?» «От "кого" можно ожидать креативности?» «Идея, рожденная в отделе финансов, не может быть креативной по определению или все-таки может?»

Антрополог Грегори Бэйтсон (Gregory Bateson) определил четыре основных уровня обучения и изменения, каждый из которых является более абстрактным, чем предыдущий, однако обладает большей силой воздействия на человека.

Эти уровни грубо соответствуют следующей схеме, представленной в таблице 1.

Таблица 1 – Уровни креативности

1	Кто я сАм	Идентификация	Кто?
2	Моя система уБеждений	Ценности и значения	Почему?
3	Мои Возможности	СтратеГии и состояния	Как?
4	Что я Делаю или уже сДелал	Конкретные поведенческие проявления	Что?
5	Мое окружЕние	Внешние факторы	Где? Когда?

Уровень окружения включает специфические внешние условия, в которых имеет место наше поведение. Существуют и поведенческие проявления, лишенные внутренних карт, планов или стратегий, такие как коленные рефлексы, привычки или ритуалы. На уровне возможностей мы способны выбрать, изменить и адаптировать ряд поведенческих проявлений к широкому спектру внешних ситуаций. На уровне убеждений и ценностей мы можем поощрять, сдерживать или обобщать ту или иную стратегию, план или способ мышления. Идентификация, разумеется, консолидирует всю систему убеждений и ценностей в самосознание. В то время как каждый последующий уровень все более абстрагируется от конкретики поведения и сенсорного опыта, он в действительности приобретает все большее и большее влияние на наши поведение и переживания:

– Факторы окружения, определяющие внешние возможности или ограничения, на которые следует реагировать. Отвечают на вопросы где? и когда?

– Поведение состоит из специфических поступков или реакций, рассматриваемых внутри окружения. Отвечает на вопрос что?

– Возможности и способности направляют и ориентируют поведенческие элементы согласно ментальной карте, плану или стратегии. Отвечают на вопрос как?

– Убеждения и ценности обеспечивают подкрепление (мотивацию и разрешение), которое поддерживает или блокирует возможности и способности. Отвечает на вопрос почему?

– Факторы идентификации определяют сверхзадачу (миссию) и формируют убеждения и ценности на основании нашего самосознания. Отвечают на вопрос кто?

Каждый из этих процессов задействует один из уровней организации и оценки, который отбирает, оценивает и использует информацию низлежащего уровня.

Креативность, несомненно, является многоуровневым процессом, который полностью эффективен, лишь, если получает поддержку на всех уровнях. Любой уровень, не согласованный с другими, может создать препятствие для креативного процесса (рисунок б).



Рисунок 6 – Гнездовые модели TOTE

Р. Дилтс полагает, что креативность как совокупный процесс подразумевает координацию трех subprocesses: «мечтатель», «реалист» и «критик». «Мечтатель» без «реалиста» не в состоянии придать идее осязаемое выражение. «Критик» и «мечтатель» без «реалиста» увязнут в бесконечном конфликте. «Мечтатель» и «реалист» способны творить, но без «критика» никогда не достигнут совершенства. «Критик» помогает оценивать и совершенствовать продукты креативности.

Креативность по своей сути предполагает синтез различных процессов или фаз. «Мечтатель» необходим креативности для формирования новых идей и целей. «Реалист» необходим как средство преобразования идей в конкретные выражения. «Критик» служит фильтром и стимулом к совершенствованию.

«Критик» критически оценивает плоды трудов «реалиста». В центре его внимания оказываются уже не спонтанная креативность «мечтателя» и не организованная исследовательская деятельность «реалиста», а качество конечного результата. Ценность приобретает уже сам продукт, а оригинальные идеи и инновации, столь милые сердцу «мечтателя» и «реалиста», отступают на второй план.

Процесс образования связей, известный также как синестезия - буквально означает «синтезирование чувств». Синестезия - это состояние, при котором

ощущение одной модальности (например, слушание музыки) вызывает ощущение другой модальности (например, цветоощущение). Цветным слухом обладали многие выдающиеся музыканты (Моцарт, Бетховен, Вагнер, Римский-Корсаков, Шуман, Скрябин).

Уолт Дисней умел протраивать ассоциативные связи в глубь своих персонажей, вживаться в образ и смотреть на мир с его точки зрения. На языке НЛП это явление называется способностью занимать вторую позицию (De Losier and Grinder, 1987). Первая позиция предполагает, что человек видит, слышит и ощущает то или иное событие со своей собственной точки зрения. Вторая позиция предполагает, что человек видит, слышит и ощущает то или иное событие с позиции другого человека, задействуя его ценности, убеждения и эмоции.

Р. Дилтс (2003) относит синестезию к базовым креативным процессам, а создание в творческой деятельности «мультисенсорных карт» проблемного пространства рассматривает как один из способов развития и управления креативностью. П. Торренс (Torrance, 1974b) выделяет наивную креативность, присущую детям в силу отсутствия у них опыта, который бы довлел над ними, и культурную креативность, суть, которой в преодолении опыта, «в сознательном стремлении уйти от стереотипов обыденного сознания, от шаблонов здравого смысла».

Ряд исследователей, например, Чиксентмихайи (Csikszentmichalyi, 1988), Фельдман с соавторами (Feldman et al., 1994), Стернберг и Любарт (Sternberg, Lubart, 1995), считают, что процесс креативности специфичен для разных сфер деятельности и знаний. В связи с этим различают интеллектуальную и художественную креативность, а также предпринимательскую креативность, которая отражает потребность создавать новый продукт, новые услуги или организации, на которые человек имеет право собственности.

В западной психологии различают так называемую большую и малую креативность (Li, 1997). М. Боден (Boden, 1992) перевела это в термины психологической креативности и исторической креативности (для краткости П-креативность и И-креативность). П-креативность заключается в создании

удивительной, ценной идеи, которая нова для человека, которому она пришла в голову. Не имеет значения, скольким людям до этого приходила та же идея. Но если идея И-креативна, это означает, что (насколько нам известно) ни у кого до этого не было такой идеи, она возникла впервые в истории человечества.

Очевидно, что И-креативность является особым случаем П-креативности. Для историков искусства, науки и технологии она очень важна. Но для того, кто пытается понять психологию креативности, решающей является П-креативность. Не важно, кто первым додумался до этой идеи, как этот человек дошел до этого, учитывая, что они никогда не думали об этом раньше.

Даже если открытие или идея возможно уже встречалась в этой области знаний, если она нова для мыслителя, тогда это креативное действие. Следовательно, дети и многие взрослые демонстрируют креативные действия ежедневно, даже хотя их креативные продукты не вносят значимый вклад в такие дисциплины как искусство или инженерия. Это важный момент, потому что он предполагает, что мы можем изучать процессы важные для креативности в детях и обычном взрослом населении.

Говорят также о коммуникативной креативности, под которой понимают проявление креативности при сотрудничестве с другими людьми в процессе творческой деятельности, способность мотивировать творчество других и способность аккумулировать творческий опыт других [16]. Некоторым подтверждением специфичности этого вида креативности могут служить результаты исследования, выполненного А. В. Гуськовой (2008). Автор изучала креативность при решении задач психологического содержания:

1) понимание и объяснение эмоционального состояния человека в ситуациях, степень неопределенности которых варьировалась (общее и детальное описание ситуации);

2) понимание различных смыслов высказывания;

3) прогноз психологических последствий конкретной жизненной ситуации.

Оказалось, что эта креативность не коррелирует с уровнем дивергентного

мышления (по методике Гилфорда). Характерно, что решения непсихологов носят более творческий характер при решении предложенных задач.

Кроме того, выделяют когнитивную и личностную креативность. Когнитивная креативность включает в себя вербальную и невербальную (образную) креативность. В. Л. Марищук и Е. В. Пыжьянова (2007) на большой выборке студентов (659 человек) выявили связь между вербальной и невербальной креативностью. Однако авторы отмечают, что высокий уровень одного вида креативности не обязательно предполагает и высокий уровень другого вида.

А. Маслоу (2003) разделяет креативность на два вида: креативность таланта и креативность самоактуализации. Он пишет, что последняя распространена гораздо более широко и имеет более тесную связь с личностью, проявляясь в повседневной жизни не только в великих и очевидных продуктах творчества, но и многочисленными другими способами, например, в своеобразном чувстве юмора, склонности что-либо делать творчески.

Создание новой теории в науке - это не следствие приобретения новой информации, а новое видение старой. Новая теория - это не новые факты, а новые глаза (эта фраза, между прочим, приписывается и Г. Гейне и М. Прусту). Новая теория как линза, переворачивающая изображение, побуждает видеть старый мир по-новому.

И. Б. Дерманова и М. А. Крылова (2004) выделили такие виды креативности: невербальную, вербально-символическую, вербально-семантическую, вербально-ассоциативную и креативность как творческое отношение к жизни и установили, что все они не коррелируют друг с другом.

Наконец, выделяют эмоциональную креативность (Averill, Thomas-Knowls, 1991).

Исследование креативности редко затрагивало роль эмоций и чувств в процессе поиска эффективного нового решения. Эмоции определяют как состояние возбужденных чувств или волнение и описывают как прерывающиеся события, которые более специфичны в отношении стимулов и поведенческого ответа, чем

более широкие состояния чувств. Настроение часто определяют как более длительное, чем эмоции, без ясного спускового механизма или объекта.

Однако одно важное исследование креативных инженеров и физиков показало, что ряд чувств, таких как очарование задач, самоуверенность, фрустрация, когда процесс не продвигается, волнение в момент озарения, и удовлетворение от удачной проверки результатов, играли важную роль. Все эти аспекты можно назвать «радость создания». Интересно, что участники этого исследования почти не упоминали конкурентоспособность или агрессивность, возможно, потому, что эти чувства не желательны в обществе. Кажется, на креативность положительно влияют такие чувства, как очарование или волнение, а отрицательно чувство стресса.

Эмоциональные процессы затрагивают чувства или эмоции отличные от познания. Эмоции и креативность образуют весьма захватывающую область креативности сегодня. Хотя исследователи креативности давно признали важность эмоций в креативном процессе, только недавно исследование изучило роль эмоций в креативности. Креативное действие заканчивается креативным продуктом, который является как полезным, так и новым (согласно критериям области знаний). В креативное действие входит ряд когнитивных, эмоциональных и личностных процессов. Исследователи пришли к согласию относительно того, какие когнитивные и личностные процессы важны в креативности. Проблема того, какие эмоциональные процессы важны в креативности, мало изучена, но существуют несколько сходных доказательств. Развитие эмоциональных процессов важно в развитии креативности. Детская игра является одной из областей, где развиваются эмоциональные процессы, и, следовательно, игра является важной областью исследования. Когда мы узнаем больше о том, какие виды эмоциональных процессов участвуют в креативности, как они работают и как развиваются, тогда мы сможем применить эти принципы в стимулировании креативности в детях и взрослых [250].

Эмоции и креативность на протяжении длительного времени ассоциировались друг с другом в популярных психологических теориях. Например, римский философ

Сенека, цитируя Аристотеля, провозглашает, что гениальность не может существовать без примеси сумасшествия. В современной науке связь между эмоциями и креативностью остаётся во многом неясной. Наиболее часто эмоции рассматриваются как фасилитаторы, ингибиторы или побочные продукты творчества. Гораздо реже эмоции сами по себе выступают как творческие продукты [265].

В 1980 году Дж. Эйврилл представил конструктивистскую теорию эмоций, базовым понятием которой является эмоциональный синдром. Так названы эмоции, сами по себе являющиеся продуктами творческой активности

Поиск ответа на вопрос о причинах возникновения культурных различий в эмоциональных синдромах привёл к исследованию проблемы эмоциональной креативности. Эмоциональная креативность представляет собой развитие эмоциональных синдромов как новых, эффективных и аутентичных [242]. На основании теоретического и эмпирического анализа Дж. Эйврилл выделяет следующие структурные компоненты эмоциональной креативности. Подготовленность (preparedness) – обучение пониманию эмоциональных переживаний на базе предшествующего эмоционального опыта. Новизна (novelty) – способность переживать необычные, с трудом поддающиеся описанию эмоции. Эффективность/аутентичность (effectiveness/authenticity) - умение выражать эмоции искусно и искренне [242]; кроме того, эмоции расцениваются как аутентичные, если они совместимы с важнейшими интересами личности и способствуют её благополучию [243].

По мнению Андреевой И.Н., можно выделить несколько уровней эмоциональной креативности. На низком уровне эмоциональная креативность включает наиболее эффективное использование уже существующих эмоций, созданных внутри культуры. На более высоком, комплексном уровне она представляет собой видоизменение стандартных эмоций для лучшего удовлетворения потребностей индивида или группы. И на высшем уровне – развитие новых форм эмоций, основанных на изменениях в верованиях и нормах, на которых эмоции основываются.

В чём отличие эмоционального интеллекта от эмоциональной креативности? На описательном уровне, считает Андреева И.Н., эти понятия в некоторой мере перекрывают друг друга: оба они предполагают сензитивность к знаниям об эмоциях (или подготовленность) и наличие способности реагировать эффективно или аутентично. Главное отличие – в степени новизны эмоционального ответа, характерной для эмоциональной креативности; выраженной эмоциональной креативности соответствует высокий уровень эмоционального интеллекта. Однако индивиды с высоким уровнем эмоционального интеллекта, измеренным при помощи теста MSCEIT, не всегда обладают высоким уровнем эмоциональной креативности. Это происходит потому, что MSCEIT измеряет скорее конвергентный, чем дивергентный интеллект.

На теоретическом уровне связь между эмоциональным интеллектом и эмоциональной креативностью остаётся не вполне определённой. По мнению Дж.Эйврилла [240], эмоциональный интеллект в рамках модели П.Сэловея и его коллег может быть связан с эмоциональной креативностью двумя путями. Во-первых, эмоциональная информация может способствовать более эффективному мышлению и креативности. Во-вторых, различные эмоции могут образовывать комбинации и выражаться в необычной форме – в концепции эмоциональной креативности это означает изменения в эмоциональных синдромах.

Итак, эмоциональная креативность – более широкое понятие, чем эмоциональный интеллект. В отличие от последнего, она предполагает новизну эмоциональной реакции. Различия отмечаются и в подходе к обработке эмоциональной информации. Если эмоциональный интеллект скорее относится к конвергентному интеллекту, то эмоциональная креативность основывается на дивергентном интеллекте. Взаимосвязи эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности в общем соответствуют взаимосвязям между когнитивным интеллектом и когнитивной креативностью [10].

Творческой называется личность, способная к созидательно - инновационной деятельности и самосовершенствованию. Для плодотворных занятий творчеством человеку необходимы определенные качества и их сочетания. В последнее время

все большее внимание исследователей привлекает взаимосвязь с творчеством эмоциональных особенностей личности художника.

Эмоциональные черты творческого человека придают своеобразную окраску его познавательным процессам.

Сама эмоция рассматривается в данном случае как творческий акт. Согласно концепции «эмоциональной креативности», разрабатываемой, в частности, Е. Л. Яковлевой, осознание собственной индивидуальности есть не что иное, как осознание собственных эмоциональных реакций и состояний, указывающих на индивидуальное отношение к происходящему. Таким образом, подчеркивает Андреева И.Н., рассматривая индивидуальность, особый интерес вызывает эмоциональный аспект человеческой жизни. Креативность (творчество), по ее мнению, – это реализация человеком собственной индивидуальности. В свою очередь «самодостаточным проявлением человеческой индивидуальности ... являются эмоциональные реакции и состояния человека. Для того, чтобы развивать творчество, необходимо иметь дело с эмоциональным содержанием» [235, с. 27].

Особенно плодотворным делает творческий процесс вдохновение – специфическое творческое состояние ясности мысли, интенсивности работы, богатства и быстроты ассоциаций, глубокого проникновения в суть жизненных проблем, обостренного чувства формы, сильнейшего выброса накопленного в подсознании жизненного и художественного опыта, непосредственного включения его в творчество.

Специфика творческого процесса способствует устойчивому проявлению и дальнейшему развитию ряда эмоциональных характеристик личности творца. Для творческих людей характерна так называемая «детскость» мировосприятия, под которой понимается комплекс психических качеств, таких как умение живо и непосредственно реагировать на окружающий мир, легко увлекаться новым, пылкость воображения, богатство фантазии, неослабевающая активность чувств, способность мгновенно приходить в состояние внутренней приподнятости вдохновения [36].

По мнению Э.Торранса и Л.Холла, главной отличительной чертой творческой личности является способность удивляться. Творческие личности «приходят в восторг, ознакомившись с новым методом проблемы, и предполагают свои модификации идеи и новые ее приложения, в то время как менее творческие личности скорее направлены на поиск недостатков, критику, а не на выявление дополнительных возможностей. Все новое и необходимое у них вызывает интерес, в то время как у нетворческих людей – подозрение и далее враждебность» [63, с. 28].

У психологов, так же как у философов и педагогов, нет единой точки зрения относительно роли, которую играют в жизни человека эмоции. Так, некоторые из них, полагая разум характеристикой истинно человеческого в человеке, утверждают, что смыслом человеческого существования должна быть именно познавательно-интеллектуальная деятельность. В нашем обществе, да и не только в нашем, человек, начав учиться в раннем детстве, продолжает свое образование по мере взросления до достижения зрелости; при этом само образование чаще всего понимают как процесс знакомства с фактами и овладения теориями, как процесс накопления информации.

Но другие ученые, несмотря на увлеченность процессом познания, несмотря на то, что интеллект стал орудием производства, а наука судьбой, все же склонны относить человека к разряду существ эмоциональных или, может быть, эмоционально-социальных. Они утверждают, что научение через переживание (как в личностном, так и в социальном плане) не менее, а может, и более важно, чем накопление информации.

Эмоция – это нечто, что переживается как чувство (feeling), которое мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление, действия.

Любовь, самоуважение, гордость, честь, мужество, симпатия, привязанность, совесть – все эти общечеловеческие ценности основаны на эмоциях. Если бы мы относились к ним равнодушно, они не были бы ценностями, ибо, для того, чтобы ценить что-то, нужно относиться к этому эмоционально – любить, радоваться или гордиться.

Томкинс (Tomkins, 1962) считает любопытство эмоцией, которая играет такую же роль в интеллектуальном развитии человека, как упражнения – в его физическом развитии.

Интерес – позитивная эмоция, она переживается человеком чаще, чем прочие эмоции. Интерес играет исключительно важную мотивационную роль в формировании и развитии навыков, умений и интеллекта. Интерес – единственная мотивация, которая обеспечивает работоспособность человека. Кроме того, он насущно необходим для творчества.

Эмоция интереса повышает работоспособность человека к восприятию и обработке поступающей из внешнего мира информации. Интерес стимулирует человека к исследовательской и познавательной активности.

Маслоу, говоря о творческой деятельности, центральной ее составляющей считает эмоцию интереса, хотя и не формулирует это непосредственно. Это состояние полного погружения, поглощенности, захваченности является, несомненно, следствием интенсивного интереса или возбуждения.

Маслоу говорит о двух стадиях творчества – о первичной и вторичной. Первичную стадию отличают импровизация и вдохновение. На этой стадии человеком движет интенсивная эмоция интереса – возбуждение. Вторичная стадия – это разработка или развитие исходного вдохновения, идеи, озарившей человека в момент сильного возбуждения; она требует от человека самодисциплины и тяжелого, упорного труда. Есть много людей, способных к первичной стадии творчества, к вдохновению, но лишь немногие способны к материальному его воплощению.

Если первичная креативность – импровизационная стадия творчества – характеризуется возбуждением, то вторичная креативность, предполагающая разработку и развитие первоначального творения, должна характеризоваться умеренным уровнем интереса. На этой стадии интенсивность интереса может колебаться, однако он должен быть достаточно сильным и устойчивым, чтобы человек мог противостоять усталости и негативным эмоциям. Тяжелой, рутинной работе, связанной с доведением продукта творчества до желаемого совершенства,

неизбежно сопутствуют периоды подавленности и страха, когда у человека опускаются руки, когда он остро ощущает свое одиночество, свою изолированность. Именно в такие периоды господства отрицательных эмоций мотивационная сила устойчивого интереса имеет решающее значение для преодоления препятствий, встающих на пути творческой личности.

По мнению Кьеркегора, тревога порождается свободой выбора, является результатом столкновения человека с разнообразием возможностей. Выбор всегда таит в себе неизвестность, неопределенность и потому становится источником тревоги. Согласно Кьеркегору, чем шире «свобода выбора» у индивида, тем более он способен к творчеству и тем более вероятны сопутствующие ему переживания страха и беспокойства. Связав тревогу со свободой выбора и творчеством, Кьеркегор тем самым заложил основу для разграничения позитивной эмоции интереса – возбуждения, с одной стороны, и эмоций, характеризующих состояние тревоги, - с другой (Isard, 1972). Страх ограничивает стремление человека к неизвестному, а интерес – возбуждение, наоборот, поддерживает его исследовательскую деятельность.

Любой учитель знает, что заинтересованный ученик учится лучше; точно так же любому начальнику, менеджеру и просто наблюдательному человеку известно, что продуктивнее работает тот сотрудник, который относится к делу «с самоотдачей» (который заинтересован в работе).

Данные исследований, посвященных изучению мотивации человеческой деятельности, а также данные исследований личности показывают, что успешность человеческой деятельности определяется тремя факторами: силой мотивации (стремлением к успеху), наличием в ценностной системе человека ценностей достижения, а также освоением необходимых навыков и умений (McClelland, 1995).

К измерению мотивации успеха и стремления к достижению следует подходить с точки зрения эмоции интереса. Чем больший интерес вы испытываете к какому-то делу, тем сильнее ваше стремление сделать это дело хорошо.

Эмоции играют важную роль и в формировании ценностной системы человека. Невозможно представить себе ценность, не имеющую эмоционального

значения для ее обладателя. Мы ценим то, что пробуждает в нас определенные чувства, тем более значимы для нас соответствующие им ценности.

Таким образом, для того чтобы воспитать у ребенка здоровое стремление к достижению, родители должны испытывать искренний интерес к своей деятельности и трезво относиться к своим успехам и неудачам, - в противном случае преувеличенное значение ценностей достижения мешает формированию и развитию других ценностей.

Прежде всего, эмоция интереса играет большую роль в формировании и развитии навыка.

Приобретение, формирование навыка зависит от целой совокупности условий, главными из которых являются талант (способности) и интерес. Есть навыки, которые могут быть выработаны и развиты только при наличии у человека врожденной способности к ним; однако, каким бы талантом ни обладал человек, он должен оттачивать, шлифовать его в практической деятельности, иначе этот талант останется невостребованным. Постоянная практика необходима и для поддержания высокого уровня профессионализма.

Эти же исследователи установили, что позитивные эмоции повышают продуктивность когнитивных процессов, таких как мышление, запоминание, категоризация, способствуют креативному подходу к решению различного рода проблем (Isen, Daubman, 1984; Izard, Nagler et al., 1965) [90].

Шаховский В.И. объясняет суть лингвистического подхода к изучению эмоций следующим образом: есть мир (объект), есть человек (субъект), способный отражать мир. Но отражает этот мир человек не механически, а пристрастно, избирательно: только то, что ему необходимо в данный момент или по каким-либо причинам интересно. Эмоции этот процесс отражения регулируют, выступая в роли посредника между миром и его отражением в языке человека: эмоции выражают значение объектов мира для человека. Эмоции как психическое явление отражают (то есть воспроизводят) в сознании человека его эмоциональные отношения к миру. Эти эмоциональные отношения являются хотя и субъективными, но социально осознанными и потому в определенной степени типизированными.

По мнению, С. Кербрата – Оречioni, место эмоций в лингвистике XX века минимально, так как проблема выражения эмоций не является основной (Kerbrat – Orecchioni, 1977). Действительно, язык служит, прежде всего, для передачи актуальной информации, для рациональной обработки полученных знаний и для их трансляции от поколения к поколению, но все эти процессы не могут сопровождаться чувствованиями, переживаниями, желаниями и потому не могут не учитываться лингвистикой. Подобные мнения ученых, видимо, появились под влиянием устаревшего в наше время мнения Э. Сепира, который считал язык инстинктивным средством. По Э. Сепиру, «образование идеи для языка имеет большее значение, чем проявление воли и эмоции» (Sapir 1921). Шаховский В.И. считает, что с этим мнением сегодня согласиться нельзя, поскольку в человеке все движимо эмоциями, в том числе его креативное мышление, его аксиологическое поведение, все его вербальные рефлексии, в том числе и эмоциональные.

Поворот к антропологической парадигме в XX веке привел к выделению в рамках проблемы «Культура и личность» кросскультурного направления, которое активно занимается изучением феномена «национальный характер» в парадигме межкультурной коммуникации, привлекая научные методы ряда наук – социологии, культурологи, психологии личности, лингводидактики, общей лингвистики, а в последнее десятилетие и лингвокультурологии, коммуникативистики в отечественной традиции (в работах Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, В.И. Карасика, В.В. Красных, Е.Г. Крейдлина, Т.В. Лариной, О.А. Леонтович, Н.Л. Шамне и др.).

При этом исследователи долгое время не уделяли внимания изучению эмоционального компонента межкультурного общения, который, как представляется, всегда выступает в качестве специфического доминантного тренда в национальном характере и в национальных стереотипах любой культуры.

Являясь ценностным континуумом языка, категория эмотивности, по мнению Шаховского В.И., пронизывает все сферы жизнедеятельности (человеческого бытия), и, в частности, оказывается в центре проблемы понимания языковой личности [223]. Любая человеческая деятельность обязательно имеет в своей основе

эмоциональные переживания, которые привносят в лексику и фразеологию языка едва уловимую химическую субстанцию [223], варьирующую их эмоциональные смыслы в различных коммуникативных ситуациях и их интерпретацию речевыми партнерами.

Шаховский В.И. полагает, что конкретную культуру объединяет общая история, и что каждая культура в определенной степени сама осознает свое отличие от других культур. Это происходит потому, что каждая культура имеет свои размеры, своя форма и свой взгляд на ценности. Сложность изучения этнических ценностей, в том числе и эмоциональных, заключается в том, что *Homo sentiens*, с одной стороны, является источником этих ценностей, а с другой, - их инструментом (и актером – имитатором)

По словам Шаховского В.И. уже точно известно в лингвокультурологии и во внешней коммуникативистике, что нормы своих ценностей нельзя применять к иным национальным характерам/культурам в ситуации межкультурной коммуникации. Суждениям и действиям в «чужом» стане должна предшествовать информация (знания) о морально – этических и культурных правилах этого стана, их корнях, этнокультурных отличиях и о последствиях их игнорирования для успешной коммуникации.

В целях ин(а)культурации все правила, регулирующие эмоциональное речевое поведение в различных культурах, должны быть изучены и описаны не только в целях лингвокультурологии, но и в лингводидактических целях.

Общее содержание сообщения достигается, как известно, совокупностью лингвистических и паралингвистических, в том числе и невербальных средств. Трудно не согласиться с В.И. Шаховским, что наступила пора при обучении иностранному языку научать всем коммуникативным субкомпетенциям: лингвистической, страноведческой, культурологической, эмотивной/эмоциональной и авербальной (паралингвистической). Только на их совокупной базе возможно формирование истинно коммуникативной компетенции, позволяющей ускорить ин(а)культурацию и инсоциализацию обучаемого. Решение этой методологической

задачи требует разработки новых учебно-методических проектов и новых лингвокультурологических справочников предписывающего типа.

Игра вообще (не только языковая) – одно из самых серьезных занятий, на которые только способен человек, ибо она находится в самом основании человеческого бытия. С ее помощью человек обретает новые смыслы в жизни и расширяет свое жизненное пространство.

Среди различных форм языковой игры как разновидности речетворчества выделены нонсенсы, пародии, парадоксы, анекдоты, шутки, палиндромы, заумь, каламбуры, интертекстуальная импликация и многие другие явления. Многообразие способов игры с языковыми знаками, эмотивными смыслами, использование фоносемантики, эмотивного словообразования, межъязыковой и внутриязыковой омофонии и возможностей языковых единиц различных уровней свидетельствует о широком распространении языковой игры в экспрессивной, манипулятивной и карнавальной (по М.М. Бахтину) функции. Мотивом всех этих случаев лингвопластики являются эмоции играющего с языком.

Языковая игра является одной из ведущих категорий эмоциональной коммуникации, которая в эпоху демократизма и либерализации отражает социальную свободу языкового сознания представителей различных лингвокультурных сообществ (русского, немецкого, английского, американского и др.). В основе языковой игры лежат эмоциональные категориальные ситуации и ситуации, мотивирующие появление эмоций языковой личности, которые находят выражение в разнообразных формах речевого поведения.

Через языковую игру реализуются лингвокреативные потенции *Homo loquens*, адаптирующего речевое поведение к эмоциональным контекстам общения. Языковые игры осуществляются внутри эмоциональной рамки высказывания, стартовой границей которой является эмоциональный мотив продуцента, а финальной – эмоциональный коммуникативный эффект: гедонистический для продуцента и, как правило, комический для реципиента.

При этом реципиентом может быть как непосредственный (прямой) адресат, так и косвенный (то есть наблюдатель, слушающий, не адресат). Естественно,

коммуникативные эффекты языковой игры у наблюдателей при этом могут не совпадать с заданным говорящим интенциями, если фоновые знания, объединяющие продуцента и реципиента, закрыты для наблюдателя.

Языковая игра – не только вид развлечения и эмоциональной фатики, фасцинации, это, прежде всего, форма проявления креативной способности языковой личности и ее эмоционального интеллекта [223].

С точки зрения НЛП язык в ряде аспектов является продуктом нервной деятельности; кроме того, он стимулирует эту деятельность и придает ей форму. Разумеется, будучи в каком-то смысле управляющим элементом, язык служит одним из первичных способов активации или стимуляции нервной системы других людей. Таким образом, креативность связана с тем, что происходит внутри нервной системы человека. Кроме того, креативность имеет отношение к языку и тому, как мы используем его в обучающих целях, для стимуляции и вербализации различных видов понятий, целей и проблем, связанных с креативным процессом.

В бизнесе и промышленности, акцентируется скорее инновации, чем креативность. Разница заключается в том, что инновация требует не только создание новизны, но и воплощение ее в конкретную деятельность в конкретное окружение. Следовательно, в определенном смысле креативность можно рассматривать в качестве предпосылки к инновации или охватывающей стадии или фазы инновации.

Несколько проблем с определением можно с легкостью решить в рамках инновации, например, вопрос для кого новизна должна быть удивительной, существенной и эффективной, или проблема случая: инновация требует продуманного внедрения идей, продуктов, производства или маркетинговых процессов и т. п., которые являются новыми для рабочей группы или организации, в которую они вводятся. Об эффективности также, по крайней мере в теории, легко судить: производство возрастает, продажи увеличиваются, затраты уменьшаются, снижается текучесть кадров, несчастные случаи на производстве происходят реже.

Исследователи описали аспекты организаций, которые способствуют или блокируют инновационное поведение, и они во многом похожи на свойства благоприятной среды, описываемой исследователями креативности. Среди этих

факторов свобода принятия решений, поддержка коллег с которыми личность непосредственно работает и стремление помочь со стороны вышестоящих должностных лиц.

Препятствующие факторы включают отрицательные аспекты климата организации, негативного отношения и стиля руководства начальника, подавляющие структуры руководства. В случае с отдельной личностью, инновация часто требует приобретения новых умений с одной стороны, и когнитивную реорганизацию с другой (изменения в стратегиях мышления, в организации знаний или способах оценки рабочей деятельности). Это может привести к конфликту ценностей, с последующей неопределенностью или тревогой, и может иметь последствия для Я-концепции.

В результате личностные характеристики, такие как открытость, готовность рисковать и гибкость взаимодействуют с характеристиками организации, которые способствуют или препятствуют инновации и сдерживают психологические последствия.

Полезное различие в концептуализации креативности состоит в том, что креативный продукт противопоставляется креативному процессу. Креативный продукт это результат личности. Это результат оценивается в соответствии с критериями относительно его креативности в конкретной области знаний.

Существует согласие в области, что продукт считается креативным, если он отвечает следующим требованиям:

- 1) он должен быть оригинальным, уникальным, обладать новизной;
- 2) полезным – т.е. адаптивным и эстетически приятным в соответствии со стандартами определенной дисциплины.

Романтизм взрыхлил почву для рождения теории ценности, решительно противопоставив рационализму Просвещения, который абсолютизировал возможности познавательной деятельности мышления, эмоциональную активность духовной жизни человека, и место безликого кантовского «трансцендентального субъекта» заняло переживающее мир и творящее его силой фантазии личностно-неповторимое фихтевское «Я»; тем самым Романтизм завершил переход от

традиционной культуры с ее стабильными принципами, освященными авторитетом мифа и воспринимавшимся поэтому не как ценности, а как объективные законы бытия, к культуре личностно-креативной, динамичной и инновационной, ценностное обеспечение которой воспринималось уже не как раз и навсегда данное, божественное по своему происхождению, а как человеческое, формирующееся в культуре и потому изменчивое – и в историческом времени, и в географическом пространстве.

Показательно в этом смысле, что такой видный ученый, как А. Тоффлер, открывая своей статьей упомянутый сборник «Ценности и будущее», писал: перед человечеством открыты сегодня богатые и разнообразные возможности дальнейшего развития, «но какое будущее оно выберет, будет зависеть, в частности и, в конечном счете, от ценностей, которые определяют процесс принятия им решений. А это будет зависеть от того, сколь ясно мы поймем и сумеем предсказать изменения в целостной архитектонике ценностей, которые регулируют человеческое поведение.

Первая проблема, которая подлежит методологическому осмыслению, - выявление особенностей собственно-философского подхода к построению теории ценности, ибо тот ее уровень, который получил имя «аксиологии», является именно философским осмыслением феномена ценности.

М.С.Каган, ссылаясь на позицию Х.Гадамера, справедливо усматривающего «двойственность» ценности: с одной стороны, ценности не наличествуют как факты, но порождаются человеческим отношением к ценности; с другой стороны, они противостоят произволу индивида, требуя признания реальности данных нашего чувства.

Эту же мысль Ж.-П. Сартр формулировал так: «...Жизнь не имеет априорного смысла. Пока вы не живете своей жизнью, она ничего собой не представляет, вы сами должны придать ей смысл, а ценность есть не что иное, как этот выбираемый вами смысл».

Ценность предстает перед нами именно как отношение, причем специфическое отношение, поскольку она связывает объект не с другим объектом, а

с субъектом, то есть носителем социальных и культурных качеств, которые и определяют сверхиндивидуальное содержание его духовной деятельности; деятельность человека и является реальным отношением, в котором он выступает как субъект, хотя в другой ситуации деятельности он окажется объектом для другого субъекта или даже для самого себя.

Рассматриваемое изнутри, ценностное отношение образуется связью двух контрагентов – некоего предмета, который становится носителем ценности, и человека (или группы людей), который оценивает данный предмет (точнее – устанавливает его ценность...) и придает ему определенный смысл. Таким образом, ценность есть значение объекта для субъекта – благо, добро, красота и т.п., а оценка есть эмоционально-интеллектуальное выявление этого значения субъектом – переживание блага, приговор совести, суждение вкуса и т.д.

Многообразие самих форм ценностного осмысления действительности объясняется тем, что качественно различные объекты ценностного отношения вызывают и качественно различные переживания. Поэтому чем более многообразен состав этих предметов, потенциальная ценность которых актуализируется тем или иным образом в конкретных аксиологических ситуациях, тем богаче эмоциональная жизнь субъекта. Но для того, чтобы те или иные объекты вошли в «поле аксиологического притяжения» субъекта, нужно, чтобы оно обладало широким и сильным энергетическим потенциалом, позволяющим ему втягивать в свое эмоционально-ценностное пространство все более разнообразные и новые жизненно-реальные и художественные объекты, - такова «прямая и обратная» диалектическая взаимосвязь субъекта и объекта в аксиосфере культуры.

Ибо о том, как объект практически относится к субъекту, последний узнает только одним путем – эмоциональной реакцией на свою практическую связь с объектом. Поэтому эмоция, по точному суждению П.Анохина, является непосредственной оценкой субъектом объекта, который так или иначе затрагивает его интересы, не оставляет равнодушным.

К сожалению, как свидетельствуют сами психологи, теория эмоций является «Золушкой психологии», что вполне естественно при общей рационалистически –

гносеологически – сциентистски – техницистской ориентации европейской культуры Нового времени и соответствует аналогичному отношению философии к теории ценности, интерес к которой долгое время подавлялся интересом к теории познания.

Психологическая форма проявления ценностного отношения является переживанием, то есть особым типом эмоциональным процессом, который зарождается на уровне обыденно-практического сознания и восходит на уровень осознаваемого чувства, духовного чувства. Эпитет «духовное» предельно точно определяет особенности того эмоционального процесса, который протекает в ценностной ситуации.

Ценность – это внутренний, эмоционально освоенный субъектом ориентир его деятельности, и потому воспринимается им как его собственная духовная интенция, а не имперсональный, надличностный, отчужденный от него регулятор поведения.

По сути дела, одна из особенностей личности и состоит в саморегуляции ее поведения, то есть в действии согласно ее ценностным ориентациям и в подчинении только тем нормам, которые приобрели для нее ценностное значение. В этом случае свобода действий личности опирается на «осознанную необходимость», но выходит все же далеко за пределы такого осознания, поскольку ценностная ориентация исходит из внутреннего побуждения, выступающего в форме переживания, а не добровольного и сознательного принятия некоей системы норм.

Хотя сам субстрат ценностного отношения эмоционален, и именно из эмоциональных глубин духовной жизни, в известной мере подсознательной, оно посылает деятельности человека направляющие ее импульсы, в истории культуры созревала потребность осознания субъектом его ценностных позиций, чтобы он отдавал себе отчет в глубинных мотивах своего поведения, проверял действительную ценность спонтанно сложившихся в его душе ценностей, пытаясь изменить их иерархию, если оказывается, что она не соответствует – или перестала соответствовать – его сознательным поведенческим установкам.

Чем интенсивнее интеллектуальная жизнь субъекта, тем острее его потребность осознавать свои ценностные ориентации.

Тут надо иметь в виду отличие «сознания» от «познания»: сознание (соответственно и самосознание) охватывает и плоды познавательной деятельности человека и оценки того, что познается, его ценностное осмысление, и проекты не существующего, но желанного – идеалы, мечты, «модели потребного будущего». Таким образом, сознание выходит далеко за пределы познания и включает в качестве необходимого своего компонента представления субъекта о смысле жизни.

Но если для сознания, обращенного вовне, представление это есть умозрительная, абстрактная и в известном смысле нормативно-директивная конструкция – то самосознание субъекта есть понимание им смысла своей собственной жизни, а значит, не только понимание, но и переживание; а это значит, что оно есть ключевая ценность, а не отвлеченный от собственной экзистенции обобщенный теоретический конструкт.

В свое время Р. Мюллер – Фрейенфельс убедительно показал, что для рождения ценностей недостаточно наличия субъекта и объекта и даже эмоционального отношения первого ко второму, нужна еще особая «ценностная позиция» субъекта; но такая позиция возникает именно в ситуации выбора и выбора свободного, а не обусловленного каким-либо внешним давлением социального управления или «психологическим давлением» типа расчета, страха.

Ценностная ориентация основана на выборе индивидом цели и средств его действий в каждый момент его деятельного существования.

В этом смысле абсолютно точен по смыслу афоризм Ж.-П. Сартра: человек «приговорен» к ценностному способу управления своим поведением, своей деятельностью, и это «приговор» не природы и не богов, а его собственного социокультурного бытия.

Самое краткое и точное определение воспитания – формирование системы ценностей человека с ее специфическим содержанием и иерархической структурой. Тем самым оно отличается и от образования как процесса передачи знаний, и от обучения как способа передачи умений, и от управления как подчинения индивида социальным нормам. Суть воспитания – в приобщении воспитуемого к ценностям воспитателя, а не в информировании о ценностях, не в их изучении и не в их

навязывании. Воспитание есть способ превращения ценностей социума в ценности личности, а оно может происходить только в процессе ее приобщения к ценностному сознанию других людей, которое и происходит, осознаваемое или неосознаваемое, в ходе общения человека с человеком; оно может быть прямым, контактным и дистантным, опосредованным артефактами (творениями культуры), в которых опредмечены ценности предков или далеких современников и которые становятся тем самым формами инобытия самого человека, заменяющими его в контакте с другими людьми.

Так общение порождает общность – общность ценностей, которая достигается не внешним давлением, а внутренним приятием, переживанием ценностей другого, становящихся моими ценностными установками.

Точно так же общение, как вид деятельности, в той мере, в какой выбор партнеров осуществляется свободно, регулируется ценностными ориентациями субъекта – выбором того (тех), кто оценивается положительно, вызывая к себе симпатию, уважение, любовь, представляет идеал человека.

Таким образом, роль ценностей в жизни общества и культуры двухмерна – она появляется в отношениях субъекту к объекту, и в межсубъектных отношениях: ценности направляют, ориентируют все формы предметности и одновременно регулируют отношения людей, объединяя, сплачивая одних и разъединяя данную группу и другие, обладающие иными ценностями [96].

Понятие креативности оценочно. Креативная идея должна быть полезной, проливающей свет или бросающей вызов каким-то образом. Но необычная комбинация идей часто бесполезна или совсем неинтересна. Строго говоря, критерий ценности должен быть ясно выражен комбинационными теориями, а не просто подразумеваться

Исходной посылкой и критической начальной точкой креативных процессов является сензитивность к проблеме, способность ее обнаружить. Одни и те же факты могут оказаться стимулом для поиска у одного индивида, в то время как другой не увидит в них ничего требующего изучения.

Т.Амабайль (Amabile T.M., 1983) и Р.Браун (Brown R.T., 1989) рассматривают умения в определенной области как фундаментальные для творческих успехов. Подобных взглядов придерживается и Дж.Хейес (Hayes J.R., 1989), указывая на убедительные свидетельства того, что во многих сферах годы подготовки и сосредоточенной работы необходимы для создания действительно творческого продукта.

Даже полученные Р.Вейсбергом (Weisberg R.W., 1986) данные, несмотря на его попытки уничтожить некоторые так называемые мифы креативности, подтверждают важность компонента специальных знаний. Они ясно показывают, что инсайты мало вероятны, если отсутствуют знания в соответствующей области; инсайты зависят от получения, оценки и интеграции знаний, необходимых и полезных для данной задачи.

Обретение всеобъемлющих и подробных знаний и умений в специальной области требует высокой дисциплины, увлеченности задачей и сосредоточенности на ней. Рассматриваемая проблема и тематически связанная с ней область должны сохраняться в центре внимания в течение долгого времени, хотя и с разной интенсивностью. Концентрация и селективность необходимы для сбора, анализа, оценки и обработки информации.

Соответствующая мотивация, желательно внутренней природы, является необходимым условием творчества. Т.Амабайль (Amabile T.M., 1983) в своем исследовании подчеркивает роль внутренней мотивации, возникающей как реакция индивида на внутренние свойства стоящей перед ним задачи. Ее работа показывает важность социальных и контекстуальных факторов в творческом процессе, на который могут оказать негативное влияние некоторые внешние факторы, например ожидание оценки или награды, отсутствие выбора в возможности быть включенным в решение задачи.

Дж.Хейес (Hayes J.R., 1989) также подчеркивает важнейшую роль мотивации в творческом процессе. По его данным, не было обнаружено чисто когнитивных переменных, по которым можно было бы дифференцировать творческих и не творческих индивидов. Различия в креативности зависят от различий в мотивации,

которые ведут к когнитивным различиям, например, приводя к различиям в интенсивности овладения и размерах необходимых знаний и умений; все это вместе, по мнению Дж. Хейеса, объясняет наблюдаемые различия между творческими и не творческими личностями.

В творческом процессе очевидно важную роль играет переход от сосредоточенной, напряженной деятельности к отстраненной, несфокусированной фазе.

Прорывы в науке и технологиях часто являются результатом очарования проблемой. История науки доказывает, что необходимость – часто мать изобретения. Большие и маленькие проблемы могут быть возможностями для изобретения.

Образованию сегодня во многом требуется новая наука работы с информацией и знаниями, наряду с новым искусством наблюдения и обучения. Образование будущего должно измениться и использовать «проблемы» для обучения и способствования креативным способам наблюдения для создания, извлечения знаний в студентах.

Суть образования помочь студентам создать свои собственные знания о мире, а не пассивно получать информацию. Чтобы решать проблемы реального мира нам необходимо не только логическое мышление, но и «ана-логичное» мышление, способность креативно и латерально перемещать целый ряд идей в другую ситуацию.

Школам необходимо начать с проблемного обучения и в то же время стимулировать развитие креативного мышления и креативные атрибуты принятия риска и дивергентное и конвергентное мышление в учащихся. Основная причина внедрения проблемного обучения в развитие креативности – то, что учащиеся чувствуют себя более уверенно, работая в группах.

Примем условно, что верна гипотеза о позитивном влиянии среды на формирование креативности. Развитие креативности проходит как минимум две фазы:

1 Развитие «первичной» креативности как общей творческой способности,

неспециализированной по отношению к определенной области человеческой жизнедеятельности. Сензитивный период этого этапа, по данным ряда авторов, наступает в 3-5 лет. В это время подражание значимому взрослому как креативному образцу, возможно, является основным механизмом формирования креативности. Возможно также, что на какой-то период креативность переходит в латентное состояние (феномен «детского творчества»).

2 Подростковый и юношеский возраст (возможно, от 13 до 20 лет). В этот период на основе «общей» креативности формируется «специализированная» креативность: способность к творчеству, связанная с определенной сферой человеческой деятельности, как ее «обратная сторона», дополнение и альтернатива. На этом этапе особо значимую роль играет профессиональный образец, поддержка семьи и сверстников. Но главное, учащийся определяет для себя «идеальный образец» творца, которому он стремится подражать (вплоть до отождествления).

Креативность является свойством, которое актуализируется лишь тогда, когда это позволяет окружающая среда. Его можно рассматривать как свойство, формирующееся по принципу «если... то...». В повседневной жизни, как показывают многочисленные исследования, происходит подавление креативных свойств индивидуума. Это может быть объяснено тем, что креативность предполагает независимое поведение, сотворение единичного, в то время как социум заинтересован во внутренней стабильности и непрерывном воспроизведении существующих форм отношений, продуктов и т. д. Поэтому формирование креативности возможно лишь в специально организованной среде.

Чтобы креативность сформировалась как глубинное (личностное), а не только поведенческое (ситуативное) свойство, формирование должно происходить под влиянием условий среды. Разнообразные методики развития креативности, предполагающие локальное воздействие (например, различные сборники нестандартных - творческих - задач), обычно стимулируют усвоение субъектом некоторой новой технологии решения. Они несут в себе несовершенство, из-за которого испытуемые привычным для них способом адаптируются к требованиям экспериментатора и демонстрируют требуемый способ действия (и тогда их

поведение вновь является скорее воспроизводящим, чем творческим). В этом случае креативность является чисто ситуативной характеристикой - реакцией на внешние по отношению к субъекту требования и привнесенные извне проблемы. Такое креативное поведение имеет недостаточную мотивационную базу.

Основываясь на исследованиях Богоявленской и Матюшкина, согласно которым творчество можно определить как некий выход за пределы (наличной ситуации либо имеющихся знаний), можно утверждать: креативность как глубинное свойство выражается в оригинальном видении проблемы. Поэтому необходимо осуществлять системное не прямое формирующее воздействие, а такому требованию отвечает воздействие через определенный комплекс условий микросреды.

Среда, в которой креативность могла бы актуализироваться, обладает высокой степенью неопределенности и потенциальной многовариантностью (богатством возможностей). Неопределенность стимулирует поиск собственных ориентиров, а не принятие готовых; многовариантность обеспечивает возможность их нахождения. Кроме того, такая среда должна содержать образцы креативного поведения и его результаты.

Затрудненность выбора или принятия решения при наличии импульса, толкающего к нему, создает предпосылки для определенной невротизации. Креативные образцы, предъявляемые ребенку, ориентируют его на интенсификацию как когнитивных, так и эмоциональных процессов, что повышает вероятность возникновения эмоционального истощения, утомления. При косвенном воздействии условия среды изменяют эмоциональную сферу через внутренние механизмы, а именно - через формируемые креативные свойства. Установка на креативное поведение предполагает постоянную постановку проблем и разнообразное их разрешение. Ко всему происходящему, к окружающим объектам вырабатывается специфическое отношение: поиск смысла, попытка видения скрытого содержания, стоящего за образом восприятия.

Итак, процесс повышения креативности имеет системный характер. Изменяя креативные свойства индивидуума, мы воздействуем на широкую область эмоционально-личностных свойств, и ограничить производимый эффект лишь

сферой креативности, по-видимому, невозможно.

Одно время разгорались жаркие споры вокруг вопроса, возможно ли сделать людей более способными к творчеству, если давать им упражнения, направленные на повышение их творческого потенциала. В ряде научных статей говорится, что это возможно. Ни для кого уже не является секретом, что творческое мышление имеет много общего с повседневным решением задач.

Неоднократно приводились примеры того, что результатом обучения может стать повышение уровня мышления. В обзоре научной литературы по творчеству Баер (Баег, 1993) заметил, что развитие творческого мышления зависит от многих переменных и что «трактовка результатов как поддержка гипотезы о том, что тренировка мышления улучшает творческие способности, кажется вполне обоснованной»

О способности к творчеству нельзя сказать, что она либо есть, либо ее нет. Просто одних людей можно назвать более творческими личностями, других - менее (точно так же, как есть более и менее атлетические, привлекательные и беспристрастные). Ответить же на вопрос, предопределена ли способность к творчеству генетически, значительно сложнее.

В целом, люди с высокими показателями интеллекта более способны к творчеству, но эта взаимосвязь не столь прямолинейна. Утверждение о том, что если человек умен - значит, он по натуре творец, в корне неверно. Видимо, следует предположить, что для способности к творчеству нужен какой-то определенный минимум интеллекта, а выше этого минимума IQ уже не играет особой роли. Даже если у вас не очень высокий интеллект, у вас может быть высокий творческий потенциал.

Хеннеси и Амабайл полагают, что люди в большей степени используют свой творческий потенциал не когда побуждением к работе является давление извне, а когда они получают от нее удовольствие и удовлетворение, когда они испытывают к ней интерес, когда им бросается вызов.

Творческое мышление, как и любую другую деятельность, следует рассматривать в социальном контексте, а именно этот факт часто упускается в

литературе, посвященной процессам познания. Амабайл вместе со своими коллегами изучила те факторы внешней среды и социальные факторы, которые способны повышать или понижать способности к творчеству. К сожалению, ученые пришли к выводу, что большая часть происходящего в школе или на работе не способствует развитию творчества. Они обнаружили, что творческие личности рассматривают свою работу как любимое занятие. Эти люди работают многие часы, движимые любопытством и желанием достичь своей цели. Люди, которые занимаются творчеством, как правило, усердные труженики. Такой вид мотивации называется внутренней мотивацией, так как она исходит от самого индивидуума. И напротив, мотивация, которая обычно предлагается в школе и на работе, называется внешней мотивацией; она исходит от других в виде обещаний хорошей оценки или денег. Амабайл с коллегами говорит, что, для того чтобы наилучшим образом подтолкнуть человека к творчеству, нужно создать вокруг него обстановку, максимально повышающую его внутреннюю мотивацию. Вот шесть условий, при которых внутренняя мотивация обычно убивается:

- а) постоянная оценка;
- б) надзор;
- в) вознаграждение;
- г) соревнование;
- д) ограниченный выбор (например, ограниченный выбор материалов);
- е) внешние факторы, влияющие на выбор работы.

Шанк и Чайлдерс согласны с тем, что академическая среда часто ведет себя враждебно по отношению к нововведениям. Они говорят, что лучше всего эта пагубная для творчества тенденция видна в моменты раздачи грантов ученым в университетах. Просьбы о финансировании разработки непроверенных идей чаще всего отклоняются. Таким образом, риск - постоянный спутник творчества, осуждается даже там, где в первую очередь должны поддерживаться творческие попытки.

В большинстве учебных заведений и практически на всех рабочих местах работает только внешняя мотивация. Конечно, невозможно полностью избавиться

от внешних побудителей - даже если они и ограничивают выбор и творческую деятельность. И все же в учебных заведениях и на работе следует так организовывать внешнюю среду, чтобы она способствовала проявлению творчества; смещала акцент с внешней мотивации к работе на внутреннюю. Но при этом следует учитывать, что кроме этих изменений во внешней среде для повышения творческого потенциала человека нужны и определенные навыки. Нельзя стать способным ученым, великим писателем или талантливым художником, не обладая знаниями и техническими навыками, необходимыми в данной области. Одним словом, если человек хочет повысить свой творческий потенциал, ему не обойтись без специальных знаний.

Факторы внешней среды также очень важны. Хорошее образование (полученное как в школе, так и вне ее) даст вам основу для свободных ассоциаций, разностороннего мышления или новых идей. Чтобы творить, надо наполнить голову мыслями и знаниями. Амабайл приходит к следующим выводам: необходимо культивировать в себе любовь к учебе, вознаграждать себя за творчество, выбирать для изучения те предметы, которые позволят приобрести новые знания, а не просто самые легкие предметы. Творчество является результатом тяжелой умственной работы, самомотивированной и требующей самоконтроля.

Творчеству способствуют некоторые личностные качества. Так как творчество (креативность) - это создание нечто необычного и нового, творческая личность не должна быть подвержена конформизму и не должна встречать в штыки перемены. Вероятно, это то, что входит в понятие «эксцентричности» художника или ученика.

Творческая личность должна характеризоваться самомотивацией. В школах чаще всего весь процесс обучения построен на системе поощрений не творческих учащихся, так как многие традиционные задания абсолютно не требуют проявления творчества. Творческие же люди сами себя поощряют и находят удовольствие в самом процессе творчества.

Если человек хочет заниматься творчеством, он должен не бояться рисковать и с терпимостью относиться к неопределенности. Пытаясь сделать что-либо необычным путем, мы иногда терпим неудачи. Большинство великих открытий

современности делалось после ряда неудач (например, карета без лошадей, машина, которая умеет летать, и т. д.). Надо учить детей и учиться самим тому, что неудачи - это важная и неотъемлемая часть жизни и любому значительному успеху, как правило, предшествует серия неудач.

Еще одно качество, которое необходимо людям творческим, - это толерантность, терпимость к неопределенности. Лангер в свое время доказал, что предпочтительнее смотреть на мир с позиций вероятностного развития событий, нежели жесткой определенности. Он также подчеркивал необходимость создания концептуальных связей между разными областями знания: «Способность шагнуть за рамки данностей говорит о высоком уровне интеллекта; это основа творчества в любой области».

Глава 3 Развитие креативности студентов университета

Креативность это индивидуальный и культурный феномен, позволяющий нам трансформировать возможности в реальность. В современных аудиториях методы обучения стали все больше рутинными в передаче знаний. Кажется, мы передаем знания объективно, но мы не всегда даем студентам почувствовать процесс совершения открытий, и как они меняют мир. Мы учим студентов быть потребителями знаний, а не поощряем их к участию в создании знаний. Чтобы стимулировать креативность нам необходимо позволить им почувствовать креативный процесс, в котором возможности превращаются в реальность.

Прогресс человечества освещает три важных пункта о креативности и инновациях. Первое – простое наблюдение, что люди невероятно креативны. В природе человека вносить новшества. Второе – существует постоянно увеличивающаяся конкуренция между корпорациями и странами за экономическое превосходство. Успех сильно зависит от способности организации вносить

новшества, которые в свою очередь зависят от наличия высоко креативных работников, способных представлять себе продукты нового поколения и реализовывать свои видения. Следовательно, наши образовательные системы и то, как мы обучаем будущих инновационных мыслителей, являются ключевыми к успеху в конкуренции.

Третий пункт постоянно повторяется последнее время, но, тем не менее, вновь утверждается. Темп социальных изменений сильно ускоряется, и продолжает ускоряться. Вне зависимости от роста экономики, государствам всегда необходимы люди, способные адаптироваться к постоянно ускоряющимся изменениям. Опять же школы, как учреждения, и учителя, как личности являются решающими.

Образование, рассчитанное на перспективу, должно строиться на основе двух неразлучных принципов: умения быстро ориентироваться в стремительно растущем потоке информации и находить нужное, и умения осмыслить и применить полученную информацию [215].

Анализ кризисов образования привел к пониманию необходимости разработки новой образовательной парадигмы, направленной, прежде всего, на развитие духовности и творческой сущности человека. По мнению Морозова А.В. с такой задачей может справиться только инновационное образование, главной целью которого является сохранение и развитие творческого потенциала человека. Одним из таких направлений и является инновационное креативное образование, базирующееся на прочном сплаве психолого-педагогических знаний. Креативное образование можно смело считать образованием XXI века, поскольку его основными принципами функционирования являются: подготовка к творчеству; переход от проектирования элементов техносферы к проектированию деятельности в самом широком смысле этого слова; формирование мировоззрения, основанного на многокритериальности решений, терпимости к инакомыслию и нравственной ответственности за свои действия; реализация междисциплинарных связей с целью формирования системы обобщенных знаний; развитие полихроматичности мышления и «бинокулярности» интеллектуальной деятельности.

Смысл образования в XXI веке заключается в том, чтобы взрастить человека свободного и творческого, способного непрерывно самоопределяться не только и не столько по целям деятельности, сколько по общечеловеческим ценностям, «устремленного быть» в полноте своей человеческой сущности самоосуществиться, самоактуализироваться [144, с. 64-67].

Почему важна креативность? Она важна, потому что мир меняется гораздо большими темпами, чем когда-либо раньше, и людям необходимо постоянно справляться с новыми типами задач и ситуаций. Обучение в этой эре может длиться всю жизнь, и людям постоянно необходимо думать по-новому. Проблемы, с которыми мы сталкиваемся дома, в обществе, в стране, новы и трудны, и людям необходимо думать креативно и дивергентно, чтобы решать эти проблемы. Технологии, социальные традиции и средства, доступные в нашей жизни, меняются практически также быстро, как они появляются. Но нам необходимо думать креативно, чтобы преуспевать, а иногда, чтобы выживать.

В образовательной среде креативность рассматривается как особый подход к обучению, которое включает как стратегии креативного преподавания, так и креативного обучения. Эти стратегии способствуют обучению и одновременно являются результатом соответствующего обучения и учения.

Креативность становится все более важной на личностном и социальном уровне. Жизнь становится все более сложной и трудной, и многие пытаются найти способы понять больше об их креативности. Организации должны постоянно обновлять себя, поскольку изменения происходят с постоянно растущей скоростью. Образовательная система начинает понимать потребность готовить студентов к будущему, которое трудно предсказать.

Достаточно уже известно о креативности, для того, чтобы интегрировать ее в каждый уровень образования. Вероятно, в течение следующего десятилетия, больше университетов по всему миру присоединятся к пионерам, которые разработали программы получения степеней по креативности на уровне выпускника. Наверное, в скором времени школьные учителя узнают о своей креативности и том, как ценить и поощрять креативных школьников. Это нелегкая задача, но она того стоит.

Используя анализ тенденций, можно прогнозировать, что в будущем мир будет становиться все более сложным, и проблемы будут требовать новых и элегантных решений. Согласно Полу Торрансу, «когда у человека нет решения проблемы на основании знаний или опыта, требуется немного креативности» [268].

Кроме проблем, сложный и перенаселенный мир будет постоянно вызывать стресс у людей. Одно проверенное средство борьбы со стрессом через искусство выражения. Следовательно, есть веская причина полагать, что креативное выражение увеличится как средство адаптации к будущему. Новые технологии позволяют людям самовыражаться гораздо большим количеством средств, и обеспечивает более широкую потенциальную аудиторию для искусства. Например, то, что телевидение дало писателям, продюсерам и работникам в сфере рекламы и т.д., в 1950-60 гг., то Интернет и мировая паутина обеспечило для креативного выражения в 1990-е гг.

Как любой, кто искал в Интернете ответ на простой вопрос, хорошо осознает, что взрыв знаний – это не преувеличение, когда описывают доступность информации сегодня. Количество и взаимозависимость информации расширяется так быстро, что она меняет не только то, чему мы учим, но и как мы учим. Само количество информации требует смещение акцента с содержания на процесс в школах. Важное обучение процессу будет включать умения приобретать, хранить и перемещать информацию. В 1970 Слейд писал, что детям будущего придется овладеть двумя новыми информационными системами: данными в движении, компьютером, и изображением в движении, коммуникационными системами, такими как фильмы, видео и спутниковые коммуникации. Но будет недостаточно просто извлекать и распространять информацию. Для того, чтобы наши дети внесли вклад в будущее, им понадобятся умения, которые помогут оценить им преимущество имеющейся информации и синтезировать ее значимым образом.

Центральное место в обучении креативности в аудитории занимает не производство креативных гениев, и педагогам, заинтересованным в обучении креативности, необязательно стремиться к достижению научных, технологических, литературных, художественных или каких-либо иных революций. Тем не менее,

педагоги могут внести вклад в это направление, например, посеять зерна, и эту возможность не нужно отвергать; исследование показало, что учителя играют ключевую роль в проявлении даже спустя много лет широко признанных креативных талантов.

Если ученик – факел, который нужно зажечь, то столь же очевидно, что факел может и погаснуть, и обязательно погаснет, если сам ученик не будет знать, в каких условиях огонь горит ярко и постоянно.

Станиславский верил, что тренинг – это способ овладения актерской техникой и призвал относиться к упражнениям так, как танцор, музыкант, певец относятся к обязательным своим ежедневным экзерсисам и гаммам – гарантии сохранения себя в творческой «форме».

Любознательность – свойство всякого творческого человека. Творить новое в искусстве и словно бы заново воссоздавать саму жизнь, как это делает актер, писатель, художник – невозможно без знания жизни, а стремление к знанию заряжается энергией любознательности. Истина иногда является человеку сама собою, даже, как говорят, во сне, но приход ее закономерен: на пустом месте она не возникает, она всегда подготовлена незаметным и заметным, бессознательным и осознанным накоплением знания.

Есть явления: творческий процесс, развитие таланта, значит, есть и законы, управляющие этими явлениями.

Талант, по энциклопедическому определению, - высокая степень одаренности, т. е. такого сочетания способностей, которое обеспечивает человеку возможность наиболее успешного осуществления той или иной деятельности.

Нельзя научить играть, но можно научиться играть. Нельзя вдохнуть талант, но можно помочь развиться таланту. Лишь бы ученик хотел, чтобы его талант не тускнел, а развивался, лишь бы он делал все для того, чтобы талант совершенствовался, лишь бы он работал, руководствуясь теорией творчества и руководимый учителем [61].

Навыки и знания, необходимые в будущем, могут быть даже неизвестны во время, когда человек ходит в школу. Следовательно, школа не может

ограничиваться передачей комплекса содержания и приемов, а должна продвигать гибкость, открытость, способность адаптировать известное или видеть новые способы выполнения чего-либо, интерес в новом и мужество перед лицом неожиданности. Это центральные элементы в психологическом определении креативности. Эти особенности помогают личности справляться с жизненными трудностями, особенно в области перемен, неопределенности, адаптации и т. п., они тесно связаны с умственным здоровьем. Таким образом, обучение креативности в аудитории является частью попыток, ведущих к развитию здоровых людей. Также важно отметить, что обучение креативности противоречит целям традиционной школы, таким как приобретение навыков и знаний. Исследование показало, что деятельность обучения, такая как обучение через открытия, игровую деятельность и обучение с помощью фантазии, может быть более эффективно, чем чтение лекций или обучение путем механического запоминания. Обучение и изучение, направленные на развитие креативности, могут также оказать сильное положительное влияние на мотивацию учащихся, наряду с их отношением к школе и своему образу.

Таким образом, креативная парадигма образования, обозначенная в данном подходе, со всей очевидностью определяет механизмы преобразования личности человека через самоопределение, свободу самовыражения, выбора оптимальных стратегий жизненного пути.

Сущность индивидуально-творческого подхода состоит, во-первых, в развитии индивидуально богатой, самобытной личности; во-вторых, в слиянии общественного и личностных смыслов.

Основное назначение индивидуально-творческого подхода заключается в создании условий для самореализации личности педагога, выявления и развития ее творческих возможностей, собственных взглядов.

Реализация творческого потенциала личности педагога связана с механизмами внутренней активности субъекта, продуктивностью подсознательных процессов и проявлением креативности. От богатого творческого потенциала зависит уровень креативной самореализации и саморазвития.

Творческий потенциал как динамическая структура личности педагога включает комплекс креативных способностей, проявляющихся в творческой деятельности, а также комплекс психических новообразований личности на протяжении ее развития. Среди многочисленных критериев креативности можно выделить следующие: оригинальность, гибкость, чувствительность к проблемам, самостоятельность, независимость, открытость, спонтанность.

Теоретическая модель инновационной деятельности учителя содержит в себе такие структурные и функциональные компоненты, как мотивационный, креативный, технологический и рефлексивный. Системообразующим фактором готовности учителя к инновационной деятельности является потребность в преобразовании, совершенствовании педагогической деятельности через опосредованное отношение к своей профессии и к воспитанникам.

Рефлексия является основным механизмом осмысления профессиональных успехов и неудач, личностных достижений педагога [198, с. 33 -35].

Морозов А.В., Чернилевский Д.В. определяют креативность как ценностно-личностную созидательную категорию, которая, будучи неотъемлемой стороной человеческой духовности и условием творческого саморазвития личности, является существенным резервом ее самоактуализации, выражается не столько многообразием имеющихся у личности знаний (как социально закрепленных стереотипов, выраженных в правилах и законах), сколько восприимчивостью, чувствительностью к проблемам, открытостью к новым идеям и склонностью разрушать или изменять устоявшиеся стереотипы с целью создания нового, получения нетривиальных, неожиданных и необычных решений жизненных проблем.

Исследования креативности в области профессиональной андрагогики, педагогики высшей школы позволяют выявить оптимальные формы организации и управления творческим процессом обучения и воспитания с целью самообразования и достижения развития творческой индивидуальности как личностной категории креативности. Реализация научных исследований в практическом аспекте выражается в моделировании процесса обучения и воспитания, которые в

содержательном виде реализуются в инновационной практике. В ходе образовательной деятельности самообучающейся личности необходимо создавать условия для оптимального включения в креативный процесс, так как именно в созидательной деятельности развивается креативный потенциал личности.

Как считают Морозов А.В., Чернилевский Д.В. единство осознаваемого (сознания) и неосознаваемого (подсознания) в структуре креативной личности не противоположно, но и не тождественно, а создает креативный тандем. Сознание образует интеллектуальный план деятельности, ее программу, а подсознание - интуитивную структуру креативности. Креативное сознание постоянно стоит перед необходимостью вероятностного прогноза и выбора наиболее целесообразных и нестереотипных путей достижения цели. Создав программу действия, сознание на основе взаимодействия с подсознательной сферой вносит в нее сенсорные коррекции, элементы прогнозирования и нестереотипные варианты решения. Таким образом, сотрудничество сознания и подсознания на основе прямой и обратной связи и непрерывного циклического взаимодействия с окружающей социальной средой создает условия для реализации креативности.

Морозов А.В., Чернилевский Д.В. приходят к выводу о том, что к концу XX в. - началу XXI в. интерес обращения исследователей к проблеме творчества связан с поиском ответа на вопрос: может ли творчество носить массовый характер и в чем это проявляется?

Новые концептуальные подходы к творчеству, выделение различных его видов, факторов и критериев готовности к нему и др. позволяют говорить о том, что данная категория приобрела многомерный характер, а само творчество стало рассматриваться как суть жизнедеятельности современного педагога.

Таким образом, инновационное образование не может быть лишь некоторой добавкой к существующей системе. Оно должно пронизывать как ее внутренний организм, так и социальную надсистему.

В контексте инновационного образования совершенно иной аспект и иное «звучание» приобретают требования к личности современного педагога. Как считают Морозов А.В., Чернилевский Д.В. это должен быть педагог Развивающей

Школы, т. е. особый тип профессионала. В их понимании новый тип педагога - педагог-исследователь, педагог-творец, который готов в процессе педагогической деятельности к формированию и развитию творческой индивидуальности обучающихся.

В новом обществе именно информация становится главным товарным продуктом, а способность производить информацию становится стратегическим ресурсом страны. Появляются новые высокотехнологичные отрасли производства, старые отрасли также переживают значительные технологические изменения. В этих процессах самые современные технические средства следует рассматривать как инструментарий, а не источник культуры творческого мышления, профессиональных умений и навыков (технологических, коммуникативных и концептуальных), интеллекта индивида, т. е. тех качеств, которые определяют конкурентоспособность специалиста с высшим профессиональным образованием. Под конкурентоспособностью специалиста понимается:

а) уровень общей культуры: мышление, эмоционально-волевые проявления, способы деятельности и поведения, ценности и ценностные ориентации знания, опыт традиции, нормы;

б) личностные качества: психологические, мыслительные, поведенческие. Здесь также следует отметить роль культуры, писаных и неписаных норм, моральных и нравственных ограничений, в том числе религиозных, в решении проблемы мотивации труда. Именно такому отношению к труду, когда работа становится способом самовыражения, когда жизнь и работа сливаются; работа становится жизнедеятельностью, а жизнь - формой труда.

Итак, продолжая анализ традиционных и инновационных подходов к проблеме образования, Морозов А.В., Чернилевский Д.В. отмечают, что традиционному образованию присуща дисциплинарная модель обучения. При этом дисциплины перегружены избыточной информацией, слишком наукообразны и скучны для молодых умов. Все это объясняется фундаментализацией образования, - что, конечно, весьма важно. Однако происходящие в России социально-экономические преобразования требуют большей прагматичности в сфере

образования. Это возможно при системно-деятельностном подходе к изучению учебных предметов. Разумное сочетание фундаментализации с прагматичностью позволяет построить новую модель образования.

Стратегии личностно-ориентированного инновационного обучения и соответствующие технологии все настойчивей проникают в образовательную систему. Образовательная парадигма начала XXI в. пополняется авторским определением категории креативная психолого-педагогическая технология, суть которой заключается в творческом и созидательном подходе к решению проблемы педагогического процесса, в ходе которого интересы и ценность личности являются доминирующей компонентой организации и смысла учебной деятельности. Определение Морозова А.В., Чернилевского Д.В. близко к определению Г.Л. Ильина [93] - автора концепции проективного образования, но они в своем определении «креативная психолого-педагогическая технология» делают акцент на творческое начало и созидательный аспект деятельности как преподавателя, так и обучающегося - взрослого обучающегося с высшим образованием, желающего получить дополнительное образование. Основой для реализации таких установок, по их мнению, выступают следующие принципы:

1 Личность преподавателя или технолога учебного процесса по-прежнему выступает как ведущий элемент обучения, но при этом изменяется его позиция по отношению к студенту, к себе самому. Преподаватель выступает не только как провозвестник предметно-дисциплинарных знаний, носитель информации, хранитель норм и традиций, но и как помощник в становлении и развитии личности студента, утверждающий эту личность независимо от меры его приобщенности к знанию, меры его понимания либо непонимания. Изменяется характер управления, воздействия на студента. Позиция авторитетной власти, право старшего и сильного утрачиваются, взамен их утверждается партнерская позиция демократического взаимодействия, сотрудничества, помощи, вдохновения, внимания к инициативе студента, к становлению и развитию его личности. Изменяется и позиция студента, который переориентируется с результата усвоения, с полученной оценки на активное взаимодействие с преподавателем и своими сокурсниками.

2 Изменение в функции знаний, которые осваиваются в вузе, и способ организации процесса их усвоения. Знание в наше время, став «третьей социальной силой» после богатства (денег) и собственно власти, даст человеку возможность занять место в современной культуре и цивилизации, лишь будучи представлено в духе современного информатизированного общества как системное, междисциплинарное, обобщенное. Процесс его усвоения перестанет носить характер рутинного заучивания, репродукции и организуется в многообразных формах поисковой мыслительной деятельности как продуктивный творческий процесс.

3 Решительное выдвижение на первый план социальной природы всякого обучения и развития личности, с чем связана ориентация не на индивидуальные, а на групповые формы взаимодействия, межличностных отношений и общения, на естественное выращивание индивидуальности из «коллективного субъекта», богато радостью повседневного сотрудничества и сотворчества.

Иначе говоря, креативная технология обучения представляет собой способ изменения исходной и основной установки профессионального образования, поскольку креативный подход к проблеме обучения предполагает не решение готовых дидактических задач, а генерацию, творческую формулировку и разработку идей, замыслов и проектов в широком социальном аспекте жизни. По мнению Морозова А.В., Чернилевского Д.В., речь идет о смене парадигмы образования, предполагающей переворот взаимоотношений системы образования с обучаемыми: вместо системы формирования обучаемых, выступающих в роли объектов обучения, предполагается создание системы образования, обслуживающей образовательные потребности обучающихся и обучающего.

Как считают Морозов А.В., Чернилевский Д.В. доминирующая функция образования по отношению к обучающимся сменяется сервисной.

Первое, что отличает креативную технологию от традиционных педагогических технологий - партнерство обучающегося и преподавателя в учебном процессе. Обучающийся вправе сам отбирать нужную ему информацию, сам определять ее необходимость, исходя из замысла проекта. Преподаватель может лишь помочь ему в этом.

Второе. При креативной технологии обучения меняется главное условие традиционно понимаемого образования - наличие готовых, систематизированных знаний, подлежащих усвоению. В проективном образовании знания могут носить случайный, несистематизированный характер, могут быть «неистинными» и противоречивыми. Их систематизация, приведение в порядок, установление истинности и непротиворечивости - дело и забота самого обучающегося. Он не усваивает готовые представления и понятия, но сам из множества впечатлений, знаний и понятий строит свой проект, свое представление о мире.

Третья особенность креативной технологии обучения состоит в том, что основным элементом учебного процесса становится не знание, а информация. Различие между знанием и информацией можно определить следующим образом. Знания - это проверенный практикой общества результат познания действительности, главной особенностью которого являются истинность и непротиворечивость. Информация - сведения любого характера, выражающие чаще всего мнения говорящих, иногда сомнительной достоверности и, как правило, не совпадающие или даже противоречащие друг другу. Можно определить специфичность креативной технологии образования как возможность развития способности обучающегося создавать и извлекать знания из получаемой информации, т. е. использовать не только готовые знания, но и полуфабрикат, каким зачастую является информация.

В связи с этим Морозов А.В., Чернилевский Д.В. считают важным подчеркнуть значение развития креативного образования для преодоления кризиса отечественной образовательной системы. Трудности, переживаемые отечественным образованием, по их мнению в значительной степени объясняются тем, что традиционные формы обучения теряют свою эффективность; преподаватель, а с ним и готовые знания, носителем которых он является, теряют былой авторитет, основанный на представлении о вековой мудрости, которую они выражают.

В современной педагогической науке и в мировом образовании, включая российское, на всех его уровнях представлен широкий спектр инноваций - проблемных, имитационных, исследовательских, игровых, компьютерных,

проективных, контекстных и других моделей обучения. Используются разнообразные формы совместной, групповой учебной деятельности, организация диалогического общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса и т. п. [145].

Щербакова Е. Е. высказала мнение, что креативный образовательный процесс предоставляет возможность каждому участнику образовательного процесса, на каждом образовательном уровне не только развить исходный творческий потенциал, но и сформировать потребность в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии, объективной самооценке. С точки зрения гуманистических позиций развития системы высшего образования, как части социальной системы, главным является ориентация студентов вуза на творческое развитие личности в условиях профессиональной подготовки. Этот подход является приоритетным.

В качестве главной тенденции, имеющей место в современных исследованиях, определяется движение педагогической мысли к признанию ценностно-творческих начал в профессиональной подготовке специалистов как существенных оснований их профессионального развития.

Анализируя научные источники, Щербакова Е. Е. приходит к убеждению, что исследование профессиональной подготовки специалистов на основе изучения ценностных ориентаций в рамках креативной методологии является своевременным, так как наблюдается смена целевых приоритетов в образовании в целом и профессионально-педагогическом, в частности: переход от предметного освоения мира (в том числе - мира профессии) к личностно-ориентированному его постижению.

В исследовании Щербаковой Е. Е. мы находим, что наиболее перспективной парадигмой, развивающей положительные ценностные ориентации студентов в условиях вуза, является креативная методология, развивающая творческое отношение к будущей профессии [227].

Суть образования заключается в помощи студентам создать свои собственные знания, вместо пассивного получения информации. Оказывается, образовательные программы с ориентацией на креативное решение проблем также стимулируют

другие креативные процессы в студентах. Способность проблемного обучения стимулировать развитие креативного мышления в студентах, была отмечена в различных странах в различных дисциплинах. Для решения проблем реального мира необходимо не только логическое мышление, но также и «ана-логичное» мышление, способность креативно и латерально перемещать целый комплекс идей в другую ситуацию. При эффективном решении проблем, необходима не только способность привлекать и интегрировать знания из различных дисциплин, но также необходимо быть ловкими и гибкими в применении различных стилей мышления, такие как видение большой картины, генерирование новых и несвойственных идей и точек зрения, наряду с хорошим чувством реальности относительно ограничений обстоятельств, ресурсов, человеческого понимания и т.д.

Общественная значимость креативности признается исследователями, педагогами, общественными лидерами и неспециалистами. Что такое креативность? С одной стороны, креативность – это производство новых и соответствующих идей или работ (Эмабайл, 1983, 1996; Стенберг и Любарт, 1999). С другой - креативность – предпосылка инновации, изобретения и открытия (Драгер, 1991). В любых областях жизни на протяжении истории человечества и цивилизации креативность признавалась одной из движущих сил перемен, прогресса и трансформации.

«Креативность конечно находится среди важнейших и распространяющихся видов деятельности человека». Это «полезный и эффективный ответ эволюционным изменениям». Креативное обучение стимулирует работу школьников (Шактер, Тум и Цикфин, 2006). Хорошо спланированные обучающие программы по креативности приводят к приросту в работе (Скотт, Леритц, Мамфорд, 2004). Креативность в академической обстановке может обеспечить гибкость в результате, процессе и структуре, что сделает возможным рост и выживание. (Хитон, 2005). Креативное мышление может быть предсказателем эффективности учителя (Нитца и Минрам, 2006) [216].

По словам Фреда Хойла: «Нация, пренебрегающая творческими идеями сегодня, завтра падет лицом в грязь».

Как полагает Д. Халперн, в стандартных образовательных программах никогда не уделялось заслуженного внимания творчеству. Более трех десятилетий назад Ловенфельд (Lovenfeld, 1962) назвал творчество «падчерицей образования», и такое положение дел сохранилось до наших дней. В традиционных школьных программах почти не отводится места для повышения творческого потенциала учащихся. Чтобы заполнить этот пробел, было разработано множество программ по развитию способностей к творчеству.

Многие уверены в том, что «стратегии творческого мышления» не могут существовать по определению: ведь творчество и правила - понятия взаимоисключающие. А вот Байлин (Bailin, 1987) не согласна с таким определением творчества. По ее наблюдениям, в творческом процессе всегда придерживаются определенных правил.

Таким образом, творчество подразумевает не только наличие навыков нетрадиционного мышления, но и знание общепринятых правил - так как, для того чтобы от них отступать, их, по меньшей мере, необходимо знать [216].

Высокая ценность и важность креативности для каждого индивида, как и для человечества в целом, неоспорима и никем не подвергается сомнению. С одной стороны, это универсальный исторический эволюционный фактор, с другой - индивидуальный потенциал, дающий человеку возможность не только решать проблемы и ориентироваться в новых ситуациях, но и активно изменять окружающую среду, свою жизнь, свое будущее. Несмотря на то, что таково общее мнение, креативности не придавалось и все еще не придается должного значения во многих сферах жизни, особенно в образовании, на котором лежит ответственность за то, чтобы сегодняшние дети достигали успеха, будучи взрослыми. Термин «креативность» можно встретить в предисловиях к учебным программам, но гораздо реже - в конкретных предметных разработках; еще реже можно найти реализацию идеи развития креативности в практической деятельности учителя или в реальных учебных ситуациях.

В качестве техники развития креативности или методов ее тренировки, приводятся мозговой штурм, развитие мозга, запись информации в мозгу, метод «6 -

3 - 5”, список Осборна, синектика, принудительные аналогии, морфологические методы, атрибутивный перечень, латеральное мышление и т.д.

Однако, как показывают многие оценочные исследования, применение таких более или менее ограниченных методик приносит по большей части разочарование. Систематические строго научные исследования показали лишь очень незначительные возможности прямого воздействия на дивергентное мышление; кроме того, различные креативные методики не различаются в своих результатах. Ироническое заключение Ф.Вейнерта гласит, что “такие тренировочные программы, как правило, не причиняют никому никакого вреда, но развлекают большинство участников, а потому могут применяться, даже если их объективная польза не доказана” (Weinert F.E., 1991, p.36). Немаловажными оказываются трудности приложения научных методик к другим областям деятельности, кроме тех, для которых они были разработаны.

Отметим, сделать кого-то креативным нельзя: человек должен сделать таким себя сам; нет возможности научиться творчеству по чьим-то рецептам. И вопросы, и действия должны быть собственными.

В образовании, направленном на развитие креативности, как и в других учебных ситуациях, полное признание потенциала индивидуальной личности должно быть ведущим принципом. Главная задача образования в школе и за ее пределами - поддержать исследовательские склонности учащихся.

Образование, направленное на развитие творчества обучающихся, должно предусматривать: открытость всей системы; гибкость организации; общее творческое отношение и поведение учителей и администраторов, более открытый подход к преподаванию и инструктированию; гибкое применение использующих дивергентное мышление игр и заданий, связанных с учебными темами и включающих физическую разминку между ними; тщательное наблюдение и оценку (Urban K.K. & Jellen H.G., 1996) творческого поведения детей в рамках поощрительно-диагностического подхода; планирование и реализацию больших, более длительных междисциплинарных проектов, в которых все участники смогут

действительно идентифицироваться со своей работой, принять и разделить общее решение проблем, приводящее к видимым результатам, значимым для жизни детей.

Даже самый творческий учитель может добиться лишь немногого в рамках жесткой, статичной системы, отвергающей открытость и инновации. “Когнитивная гибкость мышления зависит от нормативной гибкости социальной системы” (Flossdorf В., 1981, р.577), предоставляющей адекватные условия для развития всех тех способностей и умений, которые необходимы не только для выживания, но и для совершенствования мира. Креативность больше не является данной (или не данной) свыше индивидуальной особенностью личности, не является больше привилегией немногих благословенных ею, - она вызов, хотя еще и не всегда осознанный, системе общественного образования. К. Урбан призывает объединить общие усилия, чтобы креативность не рассматривалась больше как хаотическая, смущающая, экзотическая особенность поведения; а превратить ее в цель образования, реализуемой в повседневной практике.

Совсем недавно было проведено значительное количество исследований в области «повседневной» креативности. Следовательно, возможно, в смысле повседневной креативности, говорить о креативности, как о характеристике, присущей многим людям, в большей или меньшей степени разным людям. Креативность в нашем понимании является имманентным качеством личности, которое, по нашему мнению, поддается развитию при определенных условиях в процессе обучения.

В 1959 году несколько ученых выдвинули доказательства тому, что критический талант можно тренировать. С тех пор, интерес сосредоточился как на средствах выявления креативного таланта в одаренных людях, так и на культивировании креативности во всех людях, включая талантливых. С тех пор, сотни исследований подтвердили сильное убеждение А. Осборна о том, что креативность можно тренировать.

Одна уникальная исследовательская попытка, предпринятая Л. Роуз и Х. Лин, относительно намеренного развития креативности, включает данные из широкого диапазона исследований, а не только из одного. С помощью статистического метода

мета-анализа, которое обеспечивает полное исследование эффектов обучения креативности и последующего увеличения креативной производительности. Оно дает следующее заключение, что посредством обучения и тренировки внутренняя креативная способность личности может быть стимулирована и поддержана.

Программы развития креативности нацелены на устранение двух главных препятствий креативного достижения. Во-первых, они пытаются помочь личностям понять влияние образования, опыта и привычек на их поведение в настоящее время. Таким образом, они помогают людям увидеть в себе творческое начало и избавиться от внутренних преград креативного действия.

Во-вторых, эти программы обеспечивают настоящими условиями креативного действия. Они, следовательно, устраняют внешние преграды креативного поведения.

Эффективные программы могут помочь человеку преодолеть внутренние и внешние преграды креативного действия, увеличивая новые ассоциации двумя способами: а) наполняя мозг топливом, необходимым для его работы на полную мощность, и б) убирая тормоза, которые не позволяют ассоциативным механизмам естественно работать.

Первые официальные и длительные попытки создать программы для спланированного развития креативности были предложены Алексом Осборном и Робертом Кроуфордом в 1940-х и достигли расцвета в 1950-х синектикой Уильяма Гордона и Джорджа Принса.

Развитие креативности второго поколения, акцентирующее процессы спонтанного воображения, возникло в 1960-70 гг. Льюис Вокап, Роберт Эберли, Джордж Экстайн, и Роберт Адлер были ранними сторонниками процессов воображения в решении проблем.

Процессы третьего поколения появились в 1980-90 гг., используя за основу процессы интуитивного воображения в центральном месте модели логического креативного решения проблем.

Топливом для наших ассоциативных механизмов являются чувствительные впечатления, которые мы вбираем из книг, от людей, среды, опыта и т. д. чем

больше данных мы загрузим, тем больше взаимосвязей мы создадим. Однако, качество ассоциаций зависит от качества и богатства входящей информации. Следовательно, развитие информированности и чувствительности является важным аспектом культивации креативного таланта. Это подразумевает развитие любознательности, которая увеличит вероятность открытия взаимосвязей между отдаленными сферами или областями интересов и деятельности. Чем больше кажущаяся отдаленность отношений, тем более вероятна оригинальность идеи.

Синектика акцентирует внимание на том, что создание и разрыв связей лежат в основе, как создания, так и обучения. Создавая, мы делаем знакомое незнакомым, а, обучаясь, мы делаем неизвестное знакомым.

Мы полагаем, что креативность следует рассматривать не только как качество, присущее студенту, но и неотъемлемое свойство личности преподавателя. На наш взгляд, развитие креативности может происходить только в случае сильной мотивационной основы. Мотивы, как осознанные, так и неосознанные, определяют направленность деятельности и могут служить компенсаторным фактором при отсутствии специальных навыков. В педагогической практике нередки случаи, когда целеустремленная личность без ярко выраженных способностей достигает большего успеха, нежели личность с определенными способностями, но с низкой мотивацией.

Адаптация педагога высшей школы понимается Морозовым А.В. как постоянный процесс его активного приспособления к условиям профессиональной деятельности в вузе и как результат этого процесса.

Существуют два типа адаптационного процесса. Для первого характерно преобладание активного воздействия на социальную (педагогическую) среду, второй определяется пассивным, конформным принятием целей и ценностных ориентаций социальной (педагогической) среды [144, с. 66].

Социальное влияние может быть как межличностным, так и связанным с окружением. Нелегко проводить это разделение, поскольку во многом окружающая обстановка зависит от людей. Педагоги могут создавать окружающую обстановку, которая иногда может поддерживать креативность. Они сами могут моделировать и усиливать креативность, и в данном случае можно выделить межличностное

влияние, но преподаватели могут также поддерживать креативность косвенно, демонстрируя, что креативность ценна. Ресурсы очень важны для креативных усилий.

Преподаватели могут поддерживать креативные таланты различными способами. Они могут проявить безоговорочное положительное отношение, например, но могут сделать гораздо больше. Они могут поддерживать креативность определенным отношением и действиями. Преподаватель, в конце концов, образец для студентов.

Преподаватели могут моделировать креативность по-разному. Многие студенты просто подражают преподавателю, что означает, что преподаватели должны дивергентно мыслить, решать проблемы оригинально, проявлять гибкость, все это с соответствующей долей проницательности. Однако, не очевидное поведение важно, а ценности, которые передаются через общение. Преподаватель может, не выражая словами показать, что креативность ценная, стоящая вещь. Это процесс определения ценности. Противоположное понятие оценивание или критика. Оценивание должно быть очень осторожным [248, с. 155].

В структуре творческой индивидуальности выделяют следующие признаки: неповторимость, целостность, относительную автономность, самость и самобытность, активность и творчество.

Индивидуальность, являясь сочетанием неповторимых качеств, свойств и обстоятельств в жизни человека, складывается в результате реализации возможностей и развития личностью своих способностей. Причем происходит развитие индивидуальности не только для себя, чтобы замкнуться в себе, а для того, чтобы утвердиться в обществе.

Творческая индивидуальность, по мнению В.А.Сластенина, есть высшая характеристика профессионального творчества. Творческая индивидуальность, являясь личностной категорией, состоит из:

- интеллектуально-творческой инициативы;
- интеллектуальных способностей, широты и глубины знаний;

– чуткости к противоречиям, склонности к творческому осмыслению, способности испытывать внутреннюю созидательную борьбу;

– информационного голода, чувства новизны, необычного в проблеме; профессионализма, жажды познания.

В деятельности креативного преподавателя преобладает потребность в новизне, поиске наиболее совершенных способов работы. Необходимо отметить, что креативность преподавателя заключается не только в том, чтобы самореализоваться, но и в том, чтобы организовать учебный процесс таким образом, чтобы студенты могли полностью использовать свои возможности и способности.

Творческая деятельность преподавателя является деятельностью, направленной на решение проблем, возникающих в педагогическом процессе. В.А.Загвязинский убежден в том, что творчество является неременным условием педагогического процесса, объективной профессиональной необходимостью.

В.А. Кан-Калик и Н.Д.Никандров выделяют следующие этапы в структуре творческой педагогической деятельности:

1) возникновение педагогического замысла, направленного на решение педагогической задачи;

2) разработка замысла;

3) воплощение педагогического замысла в деятельности, в общении с людьми;

4) анализ и оценка результатов творчества.

Важнейшим аспектом творческой деятельности преподавателя является рефлексия, оценка результатов своего творчества.

Творческая активность преподавателя связана с творческой восприимчивостью к инновациям, открытостью для проникновения культуры, общества и иного опыта, критическим мышлением, готовностью к изменениям и преодолению стереотипов в профессиональной деятельности.

Для успешной творческой деятельности важным условием является готовность к риску и открытость новому. По мнению Р.М.Грановской и Ю.С.Крижановской именно стереотипы мешают эффективной творческой

деятельности: «мы повсюду наталкиваемся на стереотипы: в мышлении, в поведении, общественной жизни – и не умеем их преодолевать. Нам не хватает творческого начала, творческого подхода к жизни, творчества во всех его формах». Тем самым, возникает настоятельная необходимость в развитии открытости, непосредственности, раскованности. Существуют психологические барьеры, препятствующие восприятию нового, мешающие человеку выполнять определенные действия. Система ценностей детерминирует поведение человека, выбор информации, поскольку из всего потока выбирается только та, которая не разрушает, не вносит разлад во внутренний мир человека, та, что не вынуждает человека поступать против своих убеждений. Считают, что характер ценностной системы может быть либо избыточно инертным и проявляться как косность, неумение адаптироваться к изменяющейся действительности, либо чрезмерно подвижным и неустойчивым, выражающимся в отрицании общепринятых норм.

Как мы видим, креативность как студента, так и преподавателя, зависит от системы ценностей и ценностных ориентаций, которые, по мнению В.А. Ядова, согласуются с идеалом и формируют ценностную иерархию жизненных целей. Вершину иерархии ценностных ориентаций составляет жизненный идеал как образ будущего, который включает не только образ желаемого будущего, но и образ идеального «Я», отличающийся от реального «Я». Это несоответствие между двумя образами побуждает человека к постоянному движению к поставленной цели. неопределенность трактуется К.Прибрамом как несоответствие между содержанием текущих восприятий и содержанием памяти, в т.ч. несоответствие текущего опыта со сформированными моделями будущего.

Точка зрения А.Н. Лука во многом сходна с мнением К.Прибрама и заключается в том, что как ни парадоксально звучит утверждение, но «будущее служит причиной настоящего. Но нужно добавить – мысленное, воображаемое, предвосхищаемое будущее», то есть образ будущего является причиной всех действий, предпринимаемых личностью в настоящий момент.

Как известно, процесс обучения представляет собой субъект-субъектные отношения, где преподаватель и студент являются равными активными участниками

учебной деятельности. В связи с этим, необходимо отметить, что эффективным учебный процесс будет тогда, когда цели обоих субъектов совпадают. Безусловно, у каждого учащегося свои цели, в силу того, что каждый имеет свое собственное представление о будущем и индивидуальную иерархию ценностей, которые обуславливают целенаправленный характер деятельности. Ценностные ориентации людей столь различны потому, что они складываются на индивидуальном жизненном опыте, и каждый человек проецирует их на свое будущее. Мы согласны с мнением А.В. Кирьяковой в том, что два человека в одинаковых внешних условиях ведут себя по-разному именно потому, что их личностный ценностный потенциал различен.

Но, тем не менее, если цели, поставленные преподавателем, станут лично значимыми и принятыми студентом, то можно говорить о том, что есть все предпосылки для того, чтобы учебная деятельность была успешной. Деятельность должна стать значимой, тогда она воспитывает, обеспечивает восхождение личности к ценностям, закодированным в этой цели. И для того, чтобы деятельность стала лично значимой, в нее должно быть заложено ценностное отношение к предмету, характеру деятельности, к идее, знаниям, воплощенным в деятельности, только при этом условии личность станет субъектом деятельности, и адекватным ей знаниям.

В связи с этим, на преподавателя выпадает очень ответственная миссия – раскрыть ценность знания в целом. Только тогда эти ценности, станут личными ценностями в психологической структуре личности студента, появится мотивация учебной деятельности. Необходимо отметить, что решить репродуктивную задачу без ценностного отношения, интереса, положительных эмоций возможно, но сделать открытие, решить проблему нестандартно невозможно [5].

Ценности самым тесным образом связаны с потребностями. Потребность, как считает А.В.Кирьякова, «основа формирования цели деятельности и движущая сила в достижении поставленной цели».

Изменения в потребностях фиксируются как личностные преобразования. Мы полностью разделяем точку зрения А.В. Кирьяковой, о том, что «сущность активно

преобразующего отношения человека к миру выводится из его родовой потребности в самореализации».

И поскольку «человек имеет фундаментальную потребность в самореализации себя как человека, то он потенциально имеет и фундаментальные силы к деятельности, эту потребность удовлетворяющую». К этим сущностным силам относятся «способности человека к мышлению, общению и преобразованию окружающего мира».

Принимая за основу концепцию А. Маслоу, мы придерживаемся той точки зрения, что деятельность человека подчинена системе возвышающихся потребностей, которая предполагает постепенное движение от потребностей более низкого порядка к более высокому.

Потребности в самоуважении и самореализации являются самыми высокими в иерархии А. Маслоу, но от того более значимыми и важными.

В каждом человеке заложено стремление быть первым, самым лучшим, и как считает А. Маслоу «остаться вторым, позади кого-то – не лучший способ самоактуализации, которая является не только целью и результатом, но и процессом актуализации возможностей в любое время, в любом объеме»

Качества, которыми человек наделен от природы, должны иметь возможность проявиться, чему может способствовать система образования.

В связи с этим возникает вопрос, присуща ли креативность каждому человеку, или она характеризует только отдельных личностей. Психологи приходят к мнению о том, что креативность, равно как и остальные способности, в большей или меньшей мере, являются качеством, присущим любому человеку. Таким образом, можно предположить, что развитие креативности возможно в процессе воспитания, необходимы только определенные условия, среди которых:

- благоприятные внешние условия;
- пример, образец креативности (преподаватель);
- фоновые знания;
- наличие средств, способов достижения цели.

Если считать творческий процесс познавательным, то можно предположить, что он имеет определенный алгоритм, поскольку познание есть мыслительный процесс. В соответствии с таксономией Б. Блума, существует шесть уровней мыслительных операций:

- знание;
- понимание;
- применение;
- анализ;
- синтез;
- оценка.

Эффективность творческой деятельности будет зависеть от того, насколько динамично и интенсивно происходят эти операции. Несомненно то, что создание чего-то нового основывается на каких-то базовых знаниях, и чем шире их диапазон, тем более оригинальным и качественным будет продукт деятельности. Мыслительные преобразования: выяснение связей и отношений между фактами, определениями, умениями составляют категорию «понимание».

Применение означает решение подобной задачи с использованием соответствующих навыков и обобщений. На стадии анализа происходит решение проблемы, руководствуясь знанием составляющих частей, в то время как синтез требует оригинального творческого решения проблемы, результативность которого выясняется путем оценки.

Итак, знания составляют основу всего дальнейшего процесса, и чем обширнее они, тем эффективнее и успешнее будет деятельность. Под обширными знаниями мы понимаем не абсолютные знания в какой-то области, а широкий диапазон знаний в различных сферах. А.Н. Лук подчеркивает, что «прежде чем обнаружить что-то принципиально новое, не замеченное ранее другими наблюдателями, нужно сначала сформировать некоторый понятийный аппарат». Межпредметные знания представляют гораздо больший спектр возможностей для креативных решений.

Понимание нового, соотнесение его с имеющимися знаниями, будет более продуктивно, если при этом принимать во внимание различные стили усвоения. Мы

находим подтверждение этому в высказывании А.Н. Лука: «задача развития творческих способностей не только в том, чтобы увеличить число кодов, привычных для данного человека, - скажем у людей, склонных к зрительно-пространственному мышлению, вырабатывать навыки манипулирования математическими символами. Нужно помочь человеку «найти себя», т.е. понять какие символы, какой код информации для него более доступен и приемлем. Тогда мышление будет максимально продуктивным и доставит ему высшее удовлетворение».

Это высказывание убеждает нас в правильности нашего предположения о том, что учебный материал должен содержать задания, учитывающие различные стили усвоения. Таким образом, креативность преподавателя может выразиться в составлении материала по дисциплине, выборе заданий и средств обучения. Чем разнообразнее (но не чрезмерно) будет содержание, тем больше вероятность того, что учащиеся смогут не только найти что-то соответствующее их стилю, но и впоследствии расширить (развить) свои способности.

Практическое применение новых знаний всегда сопряжено с многократным повторением, доведением навыков до автоматизма. Монотонность, характерная для данного вида деятельности, неизменно влечет за собой утомление, снижение интереса. Этого можно избежать включением игровых технологий в процесс обучения. Одним из видов деятельности, повышающим внутреннюю мотивацию и способствующим реализации лингвистической креативности, является игра.

Таким образом, усвоение и применение знаний на практике происходит одновременно, что, безусловно, способствует повышению мотивации. Групповые виды работы в большей степени также стимулируют познавательный интерес.

Анализ основывается на усвоенной информации и способности выделять части целого в поиске причин и следствий.

Одним из высоких уровней мыслительной деятельности является синтез,- решение задачи, требующей (оригинального) творческого мышления. Этот уровень отличается наивысшей степенью креативности: на основе полученных знаний и с помощью определенных навыков создать что-либо оригинальное.

Оценка результатов творчества ведет к осмыслению всего процесса, является своего рода рефлексией и служит ступенью к началу нового этапа развития.

Итак, поскольку креативность является имманентным качеством человека, которое можно развивать, преподаватель должен создать условия для реализации студентом своих способностей, вооружив его необходимой информацией, средствами и способами поиска знаний о предмете его потребности.

Среда, в которой креативность могла бы активизироваться, должна обладать высокой степенью неопределенности и потенциальной многовариантностью. Неопределенность стимулирует поиск собственных ориентиров, а не принятие готовых; многовариантность обеспечивает возможность их нахождения. Кроме этого, такая среда должна содержать образцы креативного поведения и его результаты.

«Свобода есть положительная творческая мощь, ничем не обуславливаемая, льющаяся из бездонного источника». (Н.А. Бердяев) Бердяев считал, что свобода является одним из компонентов, которые открывают возможность для творчества. В творчестве личность ощущает себя субъектом, возвышающимся над миром, личность чувствует себя могущественной и самоценной. Искры творчества вспыхивают тогда, когда человек выходит из ограниченности, узости своего «Я».

Ряд исследователей выделяют в структуре творчества как процесса следующие:

- подготовка;
- созревание идеи (инкубация);
- озарение;
- оценка (Г.Уоллес, Ж.Адамар).

Дж. Дьюи представлял творческий процесс как:

- 1) осознание проблемы;
- 2) анализ ее;
- 3) выдвижение идей;
- 4) их проверка;
- 5) выбор.

Наиболее детально представлена схема американского психолога Россмэна:

- 1) осознание потребности;
- 2) ее анализ;
- 3) изучение доступной информации;
- 4) формулирование ранее предлагавшихся идей;
- 5) критический анализ этих решений;
- 6) рождение новой идеи;
- 7) экспериментальная проверка.

На наш взгляд, нет необходимости столь подробной дифференциации и можно ограничиться более крупными блоками, которые, например, были предложены Г. Уоллесом и Ж. Адамаром.

На первом этапе происходит анализ и сбор информации по определенной проблеме. Мы считаем, что оттого, как будет собрана изначальная информация, будет зависеть оригинальность, качество всей творческой деятельности студентов. Именно поэтому, представляется чрезвычайно важным научить студентов извлекать, анализировать и применять полученную информацию. Чем больше и разнообразнее будут способы, тем продуктивнее будет поиск.

Исследователи предположили, что обработка креативной информации имеет особые характеристики:

- а) производство необычных ассоциаций;
- б) признание аналогий;
- в) построение метафор;
- г) выполнение трансформаций;
- д) избирательное применение внимания к сути;
- е) абстрагирование от конкретного.

Р. Харрис определил несколько методов для получения креативных результатов.

Вот пять классических методов:

1 Развитие. Эволюционный метод креативности, который напоминает об одном важном принципе: каждая решенная проблема может быть решена еще

лучше. Философия креативного мыслителя: «не существует незначительного улучшения».

2 Синтез. По этому методу две или более идеи можно объединить в третью идею.

3 Переворот. Иногда лучшая новая идея – это совершенно другая, сильно отличающаяся от предыдущих.

4 Новое применение. Ключевым моментом является видение за предыдущее или установленное применение идеи, решение и вещи, и возможность увидеть другие возможные применения.

5 Изменение направления. Многие креативные прорывы произошли при переключении внимания с одного угла проблемы в другой. Это иногда называют креативным озарением [254].

На наш взгляд освоение студентами методов критического мышления может сыграть неоценимую роль, поскольку они развивают умение выделять главное, критически оценивать, сравнивать, систематизировать информацию. Но, вместе с тем, важно обучить приемам творческого мышления: проводить аналогии, переносить знания из одной предметной области в другую, как писал французский психолог Сурье: «чтобы творить, надо думать около». Врач де Боно, проведя аналогию с боковым зрением, ввел понятие «боковое мышление», обозначающее способность увидеть решение, используя постороннюю информацию. Таким образом, очевидно, насколько необходимы и важны знания в различных областях.

Следующий этап – созревание, генерирование идеи. В учебном процессе очень эффективным показал себя «брейнсторминг» (термин А. Осборна, 30-е годы) «мозговая атака». Целью этого метода является активизация творческой мысли.

А. Осборн выдвинул 4 правила, которых следует придерживаться для достижения творческой активности:

1) исключается критика, можно высказывать любую мысль без боязни, что ее признают плохой;

2) поощряется самое необузданное ассоциирование: чем более «дикой» покажется идея, тем лучше;

3) количество предлагаемых идей должно быть как можно больше;

4) высказанные идеи разрешается, как угодно комбинировать, а также видоизменять, т.е. «улучшать» идеи, выдвинутые другими членами группы.

На данном этапе происходит активный поиск наиболее подходящего решения проблемы в процессе взаимообмена идеями, знаниями. В условиях ограниченного времени и стремления добиться результата, наблюдается повышенная эмоциональность, напряжение, возбуждение, которые также способствуют появлению самых неожиданных идей.

Разные идеи, суждения, гипотезы возникают как следствие индивидуальности каждого, ее ценностей, знаний, опыта, личностных характеристик. М.М. Бахтин полагает, что истина рождается в процессе диалогического общения людей, совместно открывающих эту истину.

Интересно наблюдение о том, что высокая академическая успеваемость не всегда сочетается с высоким уровнем творческой одаренности. А.Осборн высказал такое мнение: «можно считать аксиомой тот факт, что количество идей переходит в качество. Логика и математика подтверждают, что чем больше идей порождает человек, тем больше шансов, что среди них будут хорошие идеи. Причем лучшие идеи приходят в голову не сразу».

Такова общая структура творческой деятельности, которую необходимо обязательно объяснить студентам. Они должны осознавать, что между замыслом и реализацией идеи проходит время, поэтому упорство и настойчивость так нужны каждому.

В групповой аудиторной работе студенты приобретают навыки сотрудничества, сотворчества, которые, несомненно, обогатят их, и которые они смогут применять в самостоятельной работе. Самостоятельная работа ценна тем, что даже при наличии одинакового задания, решения у всех будут разные, как писал Публий Сервилий «когда двое делают одно и то же, получается не одно и то же». Выделяют творческие и нетворческие виды деятельности, причем первая группа рассматривается как оригинальная, эвристическая, в то время как вторая носит подражательный, репродуктивный характер. Вместе с тем, существует другой

взгляд на данное явление и ряд ученых (Н.М. Гнатко, А.Г. Ковалев, В.А. Просецкий) предполагают, что любой вид деятельности включает в себя элементы подражания. В частности, В.А. Просецкий выделяет следующие компоненты деятельности, представленные на рисунке 7.

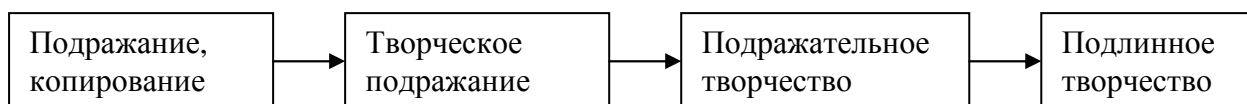


Рисунок 7 – Компоненты творческой деятельности

Обоснованием данного разделения является утверждение В.А. Просецкого о том, что подражание и творчество взаимосвязаны, «творческая деятельность..., имея на первоначальных стадиях в значительной мере подражательный характер, постепенно освобождается от власти подражания и становится в подлинном смысле творчеством».

На наш взгляд, приведенная выше схема наглядно представляет восхождение от простого к сложному, от более низкого уровня к более высокому. Насколько интенсивным и успешным будет данное «восхождение» зависит от ценностного отношения, потребностей и мотивов личности. Мы считаем, что также как креативность свойственна в большей или меньшей степени каждому, так и освоение всех этапов (уровней) деятельности будет проходить у каждого по-разному: кто-то может остановиться на уровне творческого подражания или подражательного творчества, некоторые могут достичь вершины – подлинного творчества. Данный процесс целиком основывается на иерархии ценностей и потребностей личности, в равной степени и на примере преподавателя и наличие соответствующей окружающей обстановки.

Рассматривая феномен творчества, Д.Б. Богоявленская выделяет три уровня интеллектуальной активности, как совокупности мотивационных и познавательных характеристик творческой личности:

- стимульно–продуктивный или пассивный;
- эвристический;

– креативный.

Первых два типа характеризуются экстенсивной, а третий тип – интенсивной умственной деятельностью.

Первый уровень активности основывается на преобладании внешнего стимула, отсутствия инициативы, добросовестном исполнении того, что задано извне.

Сравнительный анализ является главным инструментом познания второго типа активности – эвристического. Наблюдается определенная, не стимулированная внешними факторами инициатива. Каждая закономерность, выявленная в ходе анализа, сравнения и сопоставления отдельных задач, воспринимается «эвристом» как творческая находка, открытие.

В креативном типе активности самостоятельно обнаруженная закономерность является не путем решения, а выступает новой проблемой. Таким образом, Д.Б.Богоявленская, выделив три уровня интеллектуальной активности, характеризует субъекта со стимульно-продуктивным типом как наращивающего темпы работы в рамках заданного алгоритма, механически репродуцирующего деятельность; эвриста – выполняющего деятельность все новыми и новыми способами и креативного – идущего вглубь предмета за его теоретическим объяснением.

Приведенные взгляды на творческую деятельность позволяют сделать некоторые предположения, а именно, данное разделение на уровни творческой деятельности от подражания до подлинного творчества, и типы интеллектуальной активности позволяют классифицировать и оценить прогресс и достижения отдельного субъекта. Но, вместе с этим, не предполагается прохождение субъектом всех вышеперечисленных ступеней, поскольку иерархия ценностей у каждого человека своя. Необходимо добавить, что данные классификации могут быть применены не только к деятельности студента, но и к деятельности преподавателя, которые не всегда достигают уровня подлинного творчества.

Креативность мышления и деятельности достигается при наличии ряда условий, способствующих самосознанию, самореализации в учебном процессе.

Т.К. Ахаян считает, что «единство учебной и внеучебной работы может выполнять функцию развития творческой активности и учащихся, и учителей. Механизмом развития творческой активности является поиск. Поисковый характер внеучебной деятельности и противоречия, возникающие в ней, многообразно активизируют личность, актуализируют усвоенные в учебной работе знания, побуждают к новому творческому поиску». Принимая во внимание данную точку зрения, мы считаем, что именно поиск способствует саморазвитию и самовыражению личности. Поэтому, роль внеучебной (самостоятельной) работы не менее важна, чем учебной.

Поисковая направленность самостоятельной работы при условии достаточной внутренней мотивации может привести к потребности в дальнейшем исследовании, когда поставленная задача станет не целью, а определением новой проблемы. Кроме того, вероятно ситуация, когда усвоенные в учебной работе знания, и их практическое применение во внеучебной, могут послужить повышению внутренней мотивации, что в свою очередь активизирует творческий поиск.

Ряд ученых (Ю.К. Бабанский, Я.И. Скаткин, Н.М. Лернер) определяют поиск как метод обучения, имеющий особую развивающую функцию, обеспечивающий интенсификацию, оптимизацию процесса обучения, познавательной деятельности учащихся. В.С. Ротенберг и В.В. Аршавский, исследуя проявление поиска в творчестве, показали, что он характеризуется ненасыщаемостью и переносом из одного вида деятельности в другой.

В связи с этим, представляется необходимым разработать типологию ситуаций, предлагаемых преподавателем, на основании которых возможно определение и оценка типов креативности студентов.

Вероятно, большая часть креативной активности протекает в области решения проблем. В НЛП само слово «проблема» относится к особому классу слов - так называемым «номинализациям». Номинализация - это процесс или взаимосвязь, о котором (которой) можно говорить как об объекте. В понимании нейролингвистического программирования проблема не может быть воплощена в каком-то одном конкретном предмете или объекте. Проблема - это взаимосвязь. В

частности, НЛП определяет проблему как разницу, или люфт, между актуальным состоянием и желаемым состоянием.

Если между тем, кем вы являетесь, и тем, кем вы хотите стать, нет никакой разницы, то у вас нет и проблемы. Небольшой люфт между тем, кем вы являетесь, и тем, кем вы хотите стать, означает наличие у вас небольшой проблемы. Существенная разница - существенная проблема.

На самом деле это определение позволяет сказать, что практически явления креативности и новаторства направлены на решение или создание проблемы того или иного рода. Важно осознавать, что, как только вы определяете желаемый результат, вы создаете себе проблему.

Проблемы, большие или маленькие, могут быть возможностями для инновации. Проблема запускает механизм вовлеченности в отношении эмоциональной мотивации и глубокого мышления.

Одной из основных областей применения креативности и новаторства является решение проблем. Ключевой элемент эффективного решения проблем - определение «проблемного пространства». Проблемное пространство - это не только физическое пространство, непосредственно связанное с проблемой. В него могут также входить взаимоотношения, ценности, восприятие и убеждения. Проблемное пространство определяется элементами, материальными и нематериальными, которые создают или вносят свой вклад в проблему.

Различие видов способностей и стилей мышления для членов группы необходимо для выполнения различных функций и ролей при достижении поставленных целей. Эффективная группа осознает ценность разнообразных способностей и стилей мышления. Управление креативным процессом группы подразумевает способность идентифицировать и согласовывать стили мышления членов команды для наиболее эффективного достижения общей цели.

Управление креативным процессом группы включает в себя также согласование различных уровней переживания, таких как действия, планы, убеждения, ценности и роли. Креативность в группе - это многоуровневый процесс. Поведение группы займет свое место в контексте общего плана, набора ценностей и

осознания ролевой идентификации или «духа коллектива». Поведение, не связанное с ценностями, представляет собой лишь «голую» технику. Это особенно важно понимать при изучении креативности и креативного решения проблем.

Педагогические инновации предполагают личностный и творческий аспекты организации учебного процесса, они охватывают всю сферу образования по подготовке преподавателя, осуществляющего разнообразные функции - эксперта, консультанта, проектировщика, технолога инновационных направлений.

Личностное развитие подразумевает стратегию высвобождения внутренних ресурсов, включающих способность решать ценностнонравственные проблемы и при необходимости противостоять среде, активно воздействовать на среду, отстаивая свою независимость от внешнего давления и возможность творческих проявлений.

Это дает возможность внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия педагогического процесса, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать трудность как стимул дальнейшего развития, как преодоление собственных пределов. Осознание учителем своих потенциальных возможностей, перспективы личностного и профессионального роста побуждают его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора. Решающим элементом данной ситуации профессионального развития учителя является возможность и необходимость делать выбор, а значит, ощущать свою свободу, с одной стороны, и свою ответственность за все, что происходит и произойдет, с другой. Согласно Н.В. Кузьминой, креативность учителя проявляется в проектировании личности ученика, принятии самостоятельных решений в неожиданных ситуациях, построении учебного процесса в соответствии с особенностями детей [178].

Л.С. Подымова, В.А. Сластенин и др. [197] полагают, что инновация как элемент дидактического процесса - это результат творческой деятельности, основное содержание которой находится в определенном противоречии с

существующей традицией. Любая инновация может возникнуть только в недрах хорошо укорененной традиции.

Традиция и инновация в личности творца ведут между собой постоянный диалог, благодаря которому становятся возможными творческий процесс и творческое развитие традиций. Творческая деятельность необходима не только для порождения инноваций, но и для поддержания культурных, художественных и научных традиций. Традиции и инновации являются взаимонеобходимыми факторами развития. Непрерывность традиций - залог поступательного движения культуры. Творческая деятельность благодаря своему диалогическому единству с традициями выполняет стабилизирующую функцию.

Важный момент в решении проблемы: цель заключается в решении проблемы, а не в применении определенного решения.

В решении проблемы оба вида мышления важны – критическое и креативное. Сначала мы должны проанализировать проблему, затем мы должны генерировать возможные решения, затем мы должны выбрать лучшее решение и, в конце концов, мы должны оценить эффективность решения. На практике оба вида мышления работают вместе большую часть времени и не являются независимыми друг от друга.

Полагают, что креативность является результатом взаимодействия сочетания знаний, умственных навыков, стиля мышления, личности, мотивации и среды.

Креативность требует создание нового, то есть отход от фактов, поиск новых путей, изобретение ответов и видение неожиданных решений. Изначальная позиция, принятая в 1950-60-х годах психологами, утверждала, что креативность и умственные способности являются отдельными, более или менее соперничающими или даже взаимоисключающими измерениями интеллекта. Однако более поздняя теория подчеркивала, что они перекрещиваются или даже взаимодействуют. Некоторые авторы ссылаются на это взаимодействие как включающее действительно умственную одаренность, где ни отдельно умственные способности, ни креативность ведут к созданию эффективной новизны. В исследованиях на школьном и университетском уровне, было обнаружено, что, в общем и целом, те

студенты наиболее успешны, которые демонстрируют как умственные способности, так и креативность.

Раннее обоснование способа взаимодействия умственных способностей и креативности заключалось в пороговой модели, в соответствии с которой для возможности проявления креативности необходим минимальный уровень умственных способностей. Небольшим продолжением является идея о том, что с достижением умственными способностями этого порога (соответствующего уровню IQ в 130), возможность появления креативности возрастает.

Креативность и умственные способности не являются ни совершенно идентичными, ни абсолютно разными, но являются взаимодействующими аспектами умственной деятельности. Важно помнить, что креативность не является просто фактом познавательных процессов, таких как знание, мышление, память, и т.д., но также включает такие факторы, как мотивация, персональные качества, и чувства.

Стернберг и Любарт предположили, что креативные люди подобны успешным инвесторам на финансовом рынке: они покупают дешево, и продают дорого. Дешево покупать в области креативности значит рассматривать новые или недооцененные идеи, у которых есть потенциал роста, которые могут быть успешны для решения чьих-либо проблем. Продавать дорого означает выпускать новую идею на рынок, когда она приобрела ценность, а не держать ее до тех пор, пока она не возникнет у кого-то еще. Этот принцип дешево купить – дорого продать частично описывает то, что креативные люди делают естественно и частично предписывает стратегию, того, что люди могут попытаться сделать, чтобы улучшить свою креативность.

Стернберг и Любарт описали феномен креативности с экономической точки зрения, что, в свою очередь, весьма креативно. Итак, в экономике капитал относится к активам, которые входят в производственный процесс и приносят прибыль. Хотя мы часто думаем о физическом капитале (земля, оборудование) или финансовом капитале (деньги), существует также и человеческий капитал. Человеческий капитал может быть определен в широком смысле как знания, способности и умения рабочих, наряду со временем и энергией. Необходимый для креативности

человеческий капитал состоит из ряда познавательных и волевых ресурсов. Эти ресурсы – это специфические умственные способности, познавательные стили, знания, черты личности (готовность рисковать), и мотивации. Личности отличаются в той степени, в которой они обладают каждым ресурсом. Например, один человек готов рисковать, в то время как другой скорее будет избегать риска. Каждый человек обладает портфолио ресурсов (умения и черты) важных для креативности. Этот портфолио психологических ресурсов для креативности является частью человеческого капитала личности, который может быть активно инвестирован в креативные проекты. С этой точки зрения, уровень наблюдаемой креативной работы зависит от а) уровня каждого ресурса человека, необходимого для креативности, б) активного участия человека в его ресурсах, в) совпадения между имеющимся у человека портфолио ресурсов и характеристикой ресурсов, необходимых для креативной работы в поле деятельности (например, требования рынка).

Как полагают Стернберг и Любарт, некоторые экономические принципы могут объяснить наблюдаемые нелинейные отношения между ресурсами и креативной работой, а также изменения в ресурсах в течение жизни. В отношении умственных способностей и креативности часто приводится гипотеза, что увеличение умственных способностей вносит большой вклад в креативность изначально, а потом все меньше и меньше. Это феномен можно сравнить с феноменом сокращающегося дохода. Относительно изменений в ресурсах в течение жизни для креативности, может быть применен хорошо известный экономический феномен обесценения. Например, знания, необходимые в определенный момент, могут стать устаревшими (год спустя, 10 лет спустя, в зависимости от сферы приложения усилий). Ценность изначально необходимых знаний снижается по мере модернизации сферы или новых совершенствований. Инвестиции в креативное обучение приводят к накоплению человеческого капитала, который может быть позже пущен в дело.

Инвестиции в обучение зависят от предельной полезности для человека. Возраст и профессия – две переменные, которые могут повлиять на решение о креативном обучении. Молодые работники могут получать выгоды от обучения на

протяжении большего периода времени, чем более взрослые работники, тем самым, повышая предельную полезность для молодых. Некоторые профессии могут потребовать больше креативности, чем другие профессии, таким образом, модулируя предельные выгоды обучения. В какой-то момент, предельные издержки на дополнительное креативное обучение превысят предельную выгоду, и человек перестанет искать дальнейшее обучение.

Ценность идеи зависит от аудитории и степень, в которой аудитория коллективно ценит идею. Следовательно, идеи или производство может подниматься и снижаться в цене с течением времени и переменой аудитории. Общества могут инвестировать в креативность через гранты, стипендии и образовательные программы. Общества часто недооценивают необходимость в креативности, потому что они неадекватно принимают в расчет долгосрочные выгоды креативных идей, и сосредотачиваются на краткосрочных, немедленных потребностях. Эта недооценка спроса на креативность может привести к периодическому дефициту креативности, как наблюдалось в США в 1950-х, когда СССР запустил спутник.

Общество в целом должно оценить, как мы вкладываем наши ресурсы. Рассмотрим, например, инвестиции или их нехватку в креативный потенциал и как эти инвестиции отличаются от инвестиций, направленных на традиционное обучение. Традиционное обучение имеет довольно очевидные преимущества в виде грамотности, математических навыков и навыков критического мышления. Это типично для выпускников традиционных образовательных учреждений, но что если, человек, которого рассматривают в качестве кандидата на работу, вложил такое же количество времени в креативный потенциал, а не в традиционное обучение? Преимущества гораздо менее определенные и ясные, и, следовательно, будущий работодатель гораздо больше рискует, вкладывая в такого потенциального работника. Очень часто люди неохотно идут на такие риски и не вкладывают в людей (или что-либо), в чем есть рискованное преимущество. По этой причине, в традиционное обучение вкладывают больше средств, чем в креативный потенциал.

Существует необходимость уменьшить издержки, связанные с креативностью, и одновременно увеличить выгоду от креативного поведения.

Проще говоря, обучающие могут создавать возможности для креативной работы, моделировать креативное поведение, и поддерживать креативные попытки. Долгосрочные цели также нужны. Если мы воспитаем креативность в молодых студентах, тогда через 15 - 20 лет эти самые люди будут высоко креативными членами рабочей силы. Недостаточно иметь креативность как часть программы для одаренных детей. Как Валберг и Стуриха (1992) выявили, очень важно принять решение, о том, чтобы размещать ресурсы и поддерживать креативность во всех детях, тем больше вознаграждение (и возможно необходимая выгода) будет получена от попыток воспитать креативный потенциал в каждом.

Взаимосвязь между конкуренцией и креативностью не простая и не прямая. Как и в случае с сотрудничеством, иногда конкуренция стимулирует креативность, а иногда нет. Не каждый человек предпочитает сотрудничество. Некоторые предпочитают работать в одиночестве, а некоторые независимо, но ими движет конкуренция.

Конкурентные ситуации могут быть либо информативными, либо контролирующими (Шелли и Олдхэм, 1997). В этом смысле, они больше похожи на мотивацию, поскольку внешние факторы так же могут быть информативными и контролирующими. Разница довольно важна для креативности, поскольку первые могут не сдерживать креативные попытки, так как это делают последние. Только определенные внешние факторы могут препятствовать креативным попыткам. Эмпирические результаты Шелли и Олдхэма только частично подтвердили гипотезу о двух видах конкуренции.

Очень важно, конкуренция, как многие другие социальные факторы и факторы окружающего мира, влияют на человека, только после того, как они были интерпретированы человеком. Другими словами, существуют значительные индивидуальные различия, и то, что стимулирует одного человека, может сдерживать другого. Эта ключевая идея взаимодействия человек – окружающая среда.

Вполне вероятно, что один из важнейших уроков, который следует извлечь из социальной перспективы на креативность, то, что различные социальные влияния и условия по-разному влияют на разных людей. Понять влияние любого социального или организационного фактора можно, только принимая в расчет человека. Другими словами, всегда важна взаимосвязь между человеком и окружающей средой. Это относится к сотрудничеству, конкуренции и почти определенно ко всем социальным влияниям на креативную работу. Это объясняет как определенные факторы, даже безоговорочное положительное отношение может стимулировать креативные усилия некоторых людей и некоторых организаций, но и как некоторые люди могут застыть, когда присутствует тот же самый фактор.

Вероятно, влияние социальных и ситуационных факторов отличается как в зависимости от человека, так и на протяжении времени. Лоу и Абрахамсон (1977) предложили это как раз после того, как обнаружили, что у предпринимателей различная мотивация по мере того, как они движутся в процессе инновации. Скорее всего, их мотивирует техническая инновация в начале процесса, или вероятно, социальные цели. По мере того, как они продвигаются, их мотивирует действие и прогресс, и возможно даже риск. В конечном итоге, их мотивация становится финансовой, когда они приближаются к концу процесса.

В Западной культуре креативность описывается как один из важнейших ресурсов развития и обновления общества. Кроме того, многие специалисты считают, что это одна из важнейших характеристик, которой должен обладать исполнительный директор. Успех фирмы часто зависит от креативного видения своего руководителя. Более того, 70 % стоимости продукта обусловлено его дизайном. Следовательно, креативный дизайн может привести к значительному сокращению расходов для производителей. В результате, креативное обучение для сотрудников становится широко распространенным. Согласно Промышленному Отчету США за 1995 г. корпорации заложили миллиарды долларов в бюджет на развитие креативности в сотрудниках.

Рухамар и Смит (1999) выделили следующие важные факторы влияния на креативность: структура организации, культура, климат, ресурсы, рабочая нагрузка, и стиль руководства.

Эквал и Рухамар определили организационный климат как взаимодействие политики учреждения, стратегии, целей, задач, рабочей нагрузки, ресурсов, технологии и конечно, персонала. Они предложили, что креативные результаты будут в той организации, в которой организационный климат отвечает следующим критериям:

1 Ставит перед сотрудниками задачи, цели и знакомит с действиями учреждения. Работа должна иметь смысл. Развитие и выживание организации должны быть важны для работников.

2 У сотрудников должны быть возможности и инициатива. Это должно быть очевидно в том, как происходит общение внутри и вне организации, и в методах, доступных для получения информации. Правила коммуникации важны.

3 Новые идеи должны находить поддержку. Их стимулируют и поощряют.

4 Работникам должны доверять и они должны чувствовать это доверие. Это поддержит инициативу. Риск минимален, поскольку работники знают, что им доверяют, и в ответ они доверяют организации.

5 Существует доброжелательная окружающая обстановка с частыми дискуссиями и спорами, без вражды.

6 Поддерживается принятие на себя риска. К экспериментам и сопутствующим рискам относятся терпимо. Риск рассматривают как часть креативного процесса.

Третий пункт данного списка особенно примечателен. В нем говорится об организационных ценностях. Эти ценности необходимо вербально или официально выразить для сотрудников, но они могут быть сообщены и усилены по-разному. Басадур (1994) предложил интересные примеры того, как креативность ценится в организациях Японии: там новые идеи улучшения поощрялись призами и всегда готовыми ящиками предложений. Хорошие идеи назывались «золотыми яйцами».

С ростом конкуренции в бизнесе и промышленности, организации по всему миру стремятся применить стратегии, которые стимулируют производительность. Одной из применяемых организациями стратегий является использование команд. Руководители организаций признают, что когда личности работают по одиночке, их таланты используются не в полной мере, полагая, что команды добиваются больших результатов, чем объединенные усилия отдельных людей, работающих отдельно.

Креативность можно описать как процесс видения новых возможностей. Однако это не строго логический процесс, поскольку он вытекает из многих различных аспектов наших знаний, личности, эмоций, интуиции. Часто полагают, что существуют два главных режима креативного мышления. Первый – обобщающее мышление – воображение и создание идей, которые создадут основу и мотивацию для воплощения идей. Второй относится к вынесению суждений и оценки идей, для того, чтобы привнести цель, ценность и практические результаты.

Главная цель образования – создание людей, способных создавать новые вещи, не повторяя то, что сделали другие поколения – людей творческих, изобретательных открывателей. Креативность улучшает самооценку, мотивацию и достижения учащихся.

Существуют важные связи между креативностью и эмоциональным интеллектом. Сильные эмоции, такие как тревога и стресс могут захлестнуть нашу способность думать творчески и исследовать альтернативы. Аналогично учащиеся с низкой самооценкой и доверием не могут рисковать и исследовать возможности. Раскрытие нашего потенциала тесно связано с нашими эмоциями и то, как мы себя чувствуем. Многие люди не могут развить свои креативные способности, как результат ложных представлений и ограниченных привычек, усвоенных в школе, и сохраненных во взрослой жизни. Стимулирование среды креативного обучения означает помочь молодым людям развить отношение «вероятности». Это включает поощрение учащихся исследовать свое воображение, играть с идеями, тренировать «незнание», любопытство и видение мира новыми глазами. Всем этим навыкам и отношениям можно научить.

Дж. Као определяет креативность как весь процесс, при котором идеи возникают, развиваются и превращаются в ценность. Это составляет то, что люди обычно называют инновацией и предпринимательством (John Kao, 1997).

Креативность – это процесс развития идей, оригинальных и ценных. Креативный интеллект динамичен, различен и особый (Sir Ken Robinson, 2001).

М. Боден говорит, что человеческая креативность – это что-то мистическое, если не сказать парадокс. Одна идея может быть креативной, в то время как другая просто новой. В чем заключается разница? И как становится возможной креативность?

Креативность это способность производить идеи или артефакты, которые являются новыми, удивительными или ценными. «Идеи» включают в себя понятия, поэмы, музыкальные сочинения, научные теории, кулинарные рецепты, хореографию, шутки и т.д. «Артефакты» включают рисунки, скульптуру, паровые двигатели, пылесосы, керамику, оригами, и многое другое.

Как предполагают эти совершенно разные примеры, креативность входит практически в каждый аспект жизни. Это не особенная способность, а аспект умственной деятельности человека, другими словами, она основывается в ежедневных способностях, таких как концептуальное мышление, перцепция, память и рефлексивная самокритика, то есть, она не заключена в мизерном количестве избранных, каждый из людей креативен в какой-то степени [244].

Успех в школе в общепринятом смысле (т.е. хорошие оценки) ценный или необходимый не только для таких факторов как поступление в ВУЗ, но и для других аспектов жизни. Знание фактов также очень важно. Даже обучение путем механического заучивания имеет свои преимущества. Трудно представить, как например, как основной словарный запас иностранного языка можно выучить быстрее и эффективнее, чем заучивание наизусть.

Настоящие формы оценки работы студентов в большей степени награждают послушание, консерватизм, точность, аккуратность и т. п., хотя строгая оценка по традиционным правилам часто считают некреативной, полная неспособность спросить являются ли идеи реалистичными или эффективными, не являются

лучшим способом продвижения креативности. Поэтому, педагоги должны продолжать подвергать креативное мышление студентов суровостям реального мира, например, оценивая его. Однако, необходима направляемая самооценка, а не внешне навязанные категории суждений верно/неверно. Что означают для учителей эти находки в когнитивных аспектах креативности, так это то, что они должны стремиться продвигать следующие характерные особенности в студентах:

- 1) обладание фондом общих знаний;
- 2) знание одной или нескольких специальных областей;
- 3) активное воображение;
- 4) способность осознавать, обнаруживать или изобретать проблему;
- 5) умение видеть логические связи, частичное совпадение и схожести, делать логические выводы и так далее (конвергентное мышление);
- б) умение находить отдаленные ассоциации, расширять, видеть неожиданное и т. д. (дивергентное мышление);
- 7) способность придумывать несколько способов решения проблем;
- 8) предпочтение идти на уступки, а не поглощать;
- 9) способность и готовность оценивать свою собственную работу;
- 10) способность сообщать свои результаты другим людям.

Исследования предполагают, что учителя должны ценить и стимулировать в своих студентах такие качества как:

- 1) заинтересованность в задаче, упорство и решительность;
- 2) любопытство и смелость;
- 3) внутренний импульс к экспериментам и готовность заниматься сложными задачами;
- 4) терпимость к неоднозначности;
- 5) независимость и несогласие;
- б) самоуверенность и готовность рисковать.

Смирнов С.Д. приводит некоторые рекомендации, обобщающие опыт педагогов и психологов, озабоченных развитием творческого потенциала своих воспитанников:

1 Одно из первых педагогических требований, предъявляемых к процессу обучения с точки зрения развития творческого мышления состоит в том, чтобы ни в коем случае не подавлять интуицию ученика.

2 Вторая рекомендация состоит в формировании у учащегося уверенности в своих силах, веры в свою способность решить задачу.

3 В процессе обучения желательно в максимальной степени опираться на положительные эмоции (удивления, радости, симпатии, переживания успеха и т.п.) отрицательные эмоции подавляют проявления творческого успеха.

4 Необходимо всемерно стимулировать стремление учащегося к самостоятельному выбору целей, задач и средств их решения (как в больших, так и в частных вопросах). Человек, не привыкший действовать самостоятельно, брать на себя ответственность за принятые решения, теряет способность к творческой деятельности.

5 Следует в довольно широких пределах поощрять склонность к рискованному поведению. Исследования показывают, что склонность к риску – одна из фундаментальных черт творческой личности.

6 Важнейшая задача – не допускать формирования конформного мышления, бороться с соглашательством и ориентацией на мнение большинства. 7. Развивать воображение и не подавлять склонность к фантазированию, даже если оно иногда граничит с выдаванием выдумки за истину.

7 Формировать чувствительность к противоречиям, умение обнаруживать и сознательно формулировать их. Основная роль противоречий в мыслительной деятельности состоит в их способности служить источником новых вопросов и гипотез.

8 Чаще использовать в обучении задачи так называемого открытого типа, когда отсутствует одно правильное решение, которое остается только найти или угадать.

9 Шире применять проблемные методы обучения, которые стимулируют установку на самостоятельное или с помощью преподавателя открытие нового знания, усиливает веру учащегося в свою способность к таким открытиям.

10 Весьма полезным для развития творческого мышления является обучение специальным эвристическим приемам решения задач различного типа

11 Важнейшим условием развития творчества студентов является совместная с преподавателем исследовательская деятельность.

12 Всячески поощрять стремление человека любого возраста быть самим собой, его умение слушать свое «Я» и действовать в соответствии с его «советами». Для этого на всех этапах обучения преподаватель должен не просто декларировать свое уважение к личности ученика, но и реально чувствовать, переживать непреходящую и ни с чем не сравнимую ценность каждой живой личности.

Также выделяют несколько ключевых моментов для развития креативной привычки у детей:

1 Переопределить проблему. Переопределить проблему означает перевернуть проблему с ног на голову. Много раз в жизни люди сталкиваются с проблемой и не видят способа решить ее. Они просто застревают. Переопределение проблемы изначально означает находить выход из трудной ситуации.

2 Подвергать сомнению утверждения. Подвергать сомнению утверждения является частью аналитического мышления, участвующего в креативности. Конечно, не стоит подвергать сомнению каждое утверждение. Есть время задавать вопросы и попытаться переделать окружающую среду, а иногда нужно приспособиться к ней. Как признавал Джон Дьюи, то, как человек думает, часто важнее того, что он думает.

3 Не стоит полагать, что креативные идеи сами продаются, их нужно продавать. Каждому хотелось бы думать, что замечательные креативные идеи сами продаются. Наоборот, к креативным идеям относятся с подозрением и недоверием. Следовательно, необходимо научить детей как убеждать других в ценности их идей.

4 Поощрять создание идей. Среда для создания идей должна быть конструктивно критичной, а не строго или деструктивно критичной. Взрослые и дети должны в сотрудничестве определять и стимулировать любые креативные аспекты возникающих идей. Когда предложенные идеи не несут особой ценности,

учитель должен не просто критиковать, а скорее предложить новые подходы, которые объединят некоторые аспекты предыдущих не очень ценных идей.

5 Помните, что знания, как обоюдоострый меч, и действуйте соответственно. С одной стороны, нельзя быть креативным без знаний. С другой стороны, те, кто обладает экспертными знаниями, могут иметь узкое видение и узкое мышление. Обучая и учась у своих детей, человек открывает каналы креативности, которые в противном случае останутся закрытыми.

Никитин О. Д. считает, что развитие креативности у студентов находится в прямой зависимости от уровня понимания изучаемого предмета, т.к. именно от понимания зависит возможность адекватной трансляции полученных знаний. Понимание является равнодействующей знания и опыта. В контексте обучения это значит, что прирост знаний и опыта должен поэтапно дополнять друг друга, чтобы линия понимания выстраивалась гармонично. Знание формируется в процессе лекций, прирост опыта осуществляется на семинарах – практикумах. Понимание формируется на традиционных семинарах, в ходе которых студенты получают возможность интегрировать полученные знания и опыт.

Мотив творческой деятельности В.С. Тьюхтин связывает с актуализацией ориентировочной потребности «в виде желаний, влечений, намерений и интересов», направленности на «вычерпывание» из неисчерпаемого внешнего мира новых сведений...». Потребность в новом обусловлена неудовлетворенностью имеющейся информацией, желанием изменить ситуацию, преобразовать окружающее. В этой устремленности к новому «заключается источник порождения неформальных компонентов (звеньев, этапов, операций) в процессе переработки знаковой (в той или иной степени формализованной) информации» – источник творчества. Побуждение человека к творческой деятельности связано с внутренней потребностью в преобразовании, которая преломляется в таких аспектах логико-операциональной специфики деятельности, которые отличают человеческое творчество от моделирования нового, производимого электронно-вычислительными машинами [25].

Среди получивших широкое распространение методов развития креативности следует отметить гуманистические. Понимая творчество как самореализацию, психологи направляют усилия на трансформацию отношения человека к себе: становление своим «значимым другим», по их мнению, усиливает мотивацию креативности. Формирование самопринятия, самоуважения является основой самореализации, понимаемой как высший уровень человеческих потребностей. Для становления творческой личности, считают гуманисты, необходимо «принятие» растущего человека во всем его своеобразии окружающими. Если в результате неприятия у ребенка формируется избирательная «Я-концепция», когда часть личностного опыта отвергается, то возникает противоречие между базовой тенденцией к актуализации и тенденцией к самоактуализации. Это, считают психологи гуманистической ориентации, может привести к психологическому дискомфорту и ухудшению физического здоровья.

В развивающих креативность технологиях часто используется прием подражания. Программа, в которой наряду с уменьшением регламентации развивающей среды детям демонстрировался образец креативного поведения, описана В.Н. Дружининым; на принципах подражания построена программа Г.В. Ожигановой. Творческое развитие происходит в процессе не подражания, но взаимодействия, которое, согласно В.В. Рубцову, «предполагает активность его субъектов. Поэтому представление о подражании как механизме развития и парадигме обучения неправомерно». Тем более – развитие креативности, требующей увеличения степеней свободы выбора, принятия решения и поведения.

Все большее распространение получают техники развития креативности, ориентированные на социальную успешность. Инвестиционная теория Р. Стернберга и Т. Любарта основана на представлениях о том, что синтетические, аналитические и практические способности человека должны быть сбалансированы для творческого успеха. Предлагаются стратегии обучения креативности как творческого мышления:

- 1) использование принципа подражания;
- 2) поощрение сомнений;

- 3) разрешение делать ошибки;
- 4) поощрение разумного риска;
- 5) включение в программу обучения творческих заданий,
- 6) поощрение умения находить проблему;
- 7) предоставление времени для творческого мышления;
- 8) поощрение терпимости к неопределенности;
- 9) подготовка к препятствиям;
- 10) стимулирование дальнейшего развития;
- 11) нахождение соответствия между творческой личностью и средой [77].

Направленные на развитие операций решения задач техники ограничены узостью теоретических оснований (представлений о сущности развиваемого качества). В.Н. Дружинин подчеркивал, что «методики развития креативности, предполагающие локальное воздействие...обычно связаны лишь с усвоением субъектом некоторой новой технологии решения. Они несут в себе несовершенство, из-за которого испытуемые привычным для них способом адаптируются к требованиям экспериментатора и демонстрируют требуемый способ действий». Психосемиотическая модель развития креативности основана на понимании креативности как свойства личности, которое проявляется в реализации личностного смысла средствами культуры. Развитие креативности предполагает актуализацию каждого из ее компонентов: личностного смысла и сигнификационных умений (владения средствами культуры – знаковыми системами). Личностный смысл развивается в процессе семиозиса – взаимодействия систем, под которыми понимаются личность и иной семиотический текст, причем, чем выше его смысловой уровень, тем очевиднее развивающий эффект. Такой семиозис может быть смоделирован в процессе организации образовательного процесса в школах, что позволяет считать предложенный развивающий механизм универсальным.

Компонентная модель Урбана предлагает комплексное видение шести различных компонентов, включенных в творческое развитие, процесс и способность. Эта модель создает базу для решения многих проблем. Подчеркивая

важность и применимость "открытого обучения" для развития креативности, даются рекомендации для стимулирования и поддержания креативности у школьников.

Некоторые рекомендации для стимулирования и воспитания креативности у учащихся:

- Стимулируйте и поддерживайте творческую атмосферу в группе, что позволяет говорить, думать, работать без стрессов, беспокойства и страха наказаний.

- Обеспечьте условия, чтобы активные периоды перемежались расслаблением, давая возможность размышлять.

- Проявляйте сами и цените юмор. В различных работах обсуждается связь между креативностью и юмором. Юмор обеспечивает и дистанцию, и близость к партнеру. Он помогает получить некоторую перспективу и вносит эмоциональный компонент.

- Иницилируйте и поддерживайте свободную игру и манипулирование идеями (например, "А что, если?.."). Поощряйте нахождение и использование метафор. Вопрос "А что, если?.." позволяет проявить как свободную, так и ориентированную на объект фантазию, пробуждает и поддерживает любознательность. Другие методы, применяемые для того же, - преуменьшение, преувеличение, поворот на 180 градусов, нахождение контрастов, переформулировка, анализ, рассмотрение частей, комбинация и синтез.

- Обеспечивайте возникновение стимулирующих, требующих творческого отношения ситуаций.

- Позволяйте делать ошибки (конечно, такие, которые физически или психически не навредят самому ученику или другим). На ошибках можно учиться, поскольку они представляют собой активный поиск решения

Уверенность в себе, положительное самовосприятие являются важными условиями, как и результатом, творческой активности. Идеи, остающиеся в голове, в конце концов не имеют большой ценности: их нужно довести до сведения других. Если идея хороша, это станет очевидным только благодаря ее практической трансформации и реализации.

Заключение

Высокая ценность и важность креативности для каждого индивида, как и для человечества в целом, неоспорима и никем не подвергается сомнению. С одной стороны, это универсальный исторический эволюционный фактор, с другой - индивидуальный потенциал, дающий человеку возможность не только решать проблемы и ориентироваться в новых ситуациях, но и активно изменять окружающую среду, свою жизнь, свое будущее. Несмотря на то, что таково общее мнение, креативности не придавалось и все еще не придается должного значения во многих сферах жизни, особенно в образовании, на котором лежит ответственность за то, чтобы сегодняшние дети достигали успеха будучи взрослыми. Термин “креативность” можно встретить в предисловиях к учебным программам, но гораздо реже - в конкретных предметных разработках; еще реже можно найти реализацию идеи развития креативности в практической деятельности учителя или в реальных учебных ситуациях.

Креативность можно описать как процесс видения новых возможностей. Однако это не строго логический процесс, поскольку он вытекает из многих различных аспектов наших знаний, личности, эмоций, интуиции. Часто полагают, что существуют два главных режима креативного мышления. Первый – обобщающее мышление – воображение и создание идей, которые создадут основу и мотивацию для воплощения идей. Второй относится к вынесению суждений и оценки идей, для того, чтобы привнести цель, ценность и практические результаты.

Главная цель образования – создание людей, способных создавать новые вещи, не повторяя то, что сделали другие поколения – людей творческих, изобретательных открывателей. Креативность улучшает самооценку, мотивацию и достижения учащихся. Креативность является как одним из важнейших ресурсов развития и обновления общества.

Список использованных источников

- 1 Абдеев, Р.Ф. Философия информационной цивилизации / Р.Ф. Абдеев. - М. : ВЛАДОС, 1994. - 336 с.
- 2 Айан, Д. Эврика! : 10 способов освободить ваш творческий гений / Д. Айан. - СПб. : Питерпресс, 1997. - 340 с.
- 3 Аллахвердов, В.М. Психология искусства : эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений / В.М. Аллахвердов. - СПб. : [б.и.], 2001. – 197 с.
- 4 Алейников, А.Г. Креативная лингвистика : обоснование, проблемы и перспективы / А.Г.Алейников // Языковое сознание: стереотипы и творчество. – М., 1988. – С. 77-89.
- 5 Аксиология образования: фундамент. исследования в педагогике: монография / А. В. Кирьякова, [и др.]. - М. : Дом педагогики, 2008. - 578 с.
- 6 Аксиология университетского образования : международная научная конференция: [посвящ. 55-летию Оренбургского гос. ун-та: материалы] : в 2 ч. / под общ. ред. А. В. Кирьяковой. - Оренбург : ИПК ГОУ ОГУ, 2011. - Ч. 1. - 388 с.
- 7 Аксиология университетского образования : международная научная конференция: [посвящ. 55-летию Оренбургского гос. ун-та: материалы] : в 2 ч. / под общ. ред. А. В. Кирьяковой. - Оренбург : ИПК ГОУ ОГУ, 2011. - Ч. 2. - 454 с.
- 8 Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс: в 2 кн. / В.И. Андреев.– Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1996.- Кн. 1. - 565 с.
- 9 Андреев, Э.М. Социальные проблемы интеллектуальной уязвимости и информационной безопасности / Э.М. Андреев, А.М. Миронов // Социально-гуманитарные знания. - 2000. - №4. – С. 139-147
- 10 Андреева, И.Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта. Социально-психологические проблемы ментальности : материалы 6 международной

научно-практической конференции / И.Н. Андреева // 6 международная научно-практическая конференция: - в 2 ч. – Смоленск : СГПУ, 2004. – Ч.1. – С. 22-26.

11 Андреева, И.Н. Эмоциональная креативность и ее отличия от эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: «Психологічні науки». – Чернігів : Чернігівські державний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 2006. – Випуск 41. - Т.1 - С.13-15.

12 Андреева, И.Н. Эмоциональные особенности творческой личности / И.Н. Андреева // Психалогія. - 2003. – № 1. – С. 51-60.

13 Анисов, А.М. Креативность / А.М. Анисов // Кредо. – 2002. - №1 (29). – С. 103-106.

14 Ахаян, Т.К. Исследования аксиологических проблем воспитания учащихся / Т.К. Ахаян. - СПб. : [б.и.], 1997. - 39 с.

15 Байкова, Л.А. Технология игровой деятельности / Л.А. Байкова. – Рязань : [б.и.], 1994. – 159 с.

16 Барышева, Т.А. Психолого-педагогические основы развития креативности / Т.А. Барышева, Ю.А. Жигалова. – СПб. : [б.и.], 2006. – 217 с.

17 Бердяев, Н.А. Смысл творчества / Н.А. Бердяев // Философия творчества, культура и искусство: в 2 т. - М., 1994. - Т.1. – 199 с.

18 Берн, Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих отношений. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы : пер. с англ. / под общ. ред. М.С. Мацковского. - СПб.; М. : Университетская книга; АСТ, 1998. - 400 с.

19 Берк, Л.Е. Развитие ребенка / Л.Е. Берк. - СПб. : [б.и.], 2006. – 264 с.

20 Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. - М. : [б.и.], 1995. – 144 с.

21 Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. - М. : Педагогика, 1989. - 190 с.

22 Бибрих, Р.Р. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов / Р.Р. Бибрих, И.А. Васильев // Вестник МГУ. Серия 14, Психология. - 1987. - №2. – С. 28-37.

23 Богоявленская, Д.Б. Зарубежные исследования психологии творчества : Постгилфордский период / Д.Б. Богоявленская, И.А. Сусоколова // Психологическая наука и образование. - 2007. - Ч 2. -№4. – С. 94-104.

24 Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. - Ростов-на-Дону : [б.и.], 1983. – 249 с.

25 Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. - М. : Издательский центр «Академия», 2002. - 320 с.

26 Богоявленская, Д.Б. Творческая работа – просто устойчивое словосочетание / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская // Педагогика. - 1998. - №3. - С.36-43.

27 Бодалев, А.А. Личность и общение: избран. психол. труды / А.А. Бодалев. - М. : Международная пед. академия, 1995. - 328 с.

28 Бодалев, А.А. Психология общения: избран. психол. труды акад. пед. и соц. наук / А.А. Бодалев. - М., Воронеж: Ин-т практ. психологии; НПО «Модэк», 1996. - 256 с.

29 Бодалев, А.А. О субъективных факторах творческой деятельности человека / А.А. Бодалев, Л.А. Рудкевич // Педагогика. - 1995. - №3. - С.19-23.

30 Божович, Л.И. Избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. - М. : [б.и.], 1995. – 315 с.

31 Бондаревская, Е.В. Образование в поисках человеческих смыслов / Е.В. Бондаревская. - Ростов-на-Дону : РПУ, 1996. - 216 с.

32 Бондаревская, Е.В. Педагогическая культура как общественная и личностная ценность / Е.В. Бондаревская // Педагогика. - 1999. - №3. - С. 37-43.

33 Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. - 1995. - №4. - С.29-36.

- 34 Бондарук, Т.В. Ориентация учащихся на познание как ценность : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. - СПб. : [б.и.], 1997.-19 с.
- 35 Боно, Э. Нестандартное мышление : самоучитель / Э. де Боно. – Минск : Попурри, 2006. – 272 с.
- 36 Борев, Ю.Б. Эстетика : учебное пособие: - в 2 т. / И. Бутенко. – 5-е изд., допол. – Смоленск : Русич, 1997. -Т. 1 – 576 с.
- 37 Бутенко, И. Что привлекает студентов в учебном процессе / И. Бутенко // Вестник высшей школы. - 2000. - №1. - С.21-25.
- 38 Буторина, О.В. Кросскультурное исследование креативности в управленческом потенциале руководителя: материалы международной научно-практической конференции студентов и аспирантов / О.В. Буторина // Психология XXI века: международная научно-практическая конференция студентов и аспирантов. - СПб., 2003. – С. 276-278.
- 39 Буш Г.Я. Творчество как диалогическое взаимодействие. : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 13.00.01 / Г.Я. Буш.- Минск : [б.и.], 1989. – 21 с.
- 40 Вартанова, И.И. К проблеме диагностики мотивации / И.И. Вартанова // Вестник МУ. Серия 14, Психология. - 1998. - №2. - С.80.
- 41 Васильев, И.А. Эмоции и мышление / И.А. Васильев, В.Л. Поплужный, О.К. Тихомиров. - М. : [б.и.], 1980. – 155 с.
- 42 Вербицкий, А.А. Активные методы обучения в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. - М. : Высшая школа, 1991. - 285 с.
- 43 Вербицкий, А.А. Игровые формы контекстного обучения / А.А. Вербицкий. - М. : [б.и.], 1983. – 189 с.
- 44 Вертгеймер, М. Продуктивное мышление : пер. с англ. / М. Вертгеймер. - М. : Прогресс, 1987. - 335 с.
- 45 Вилюнас, В. Психологические механизмы мотивации человека / В. Вилюнас. - М. : Изд-во МГУ, 1990. - 283 с.
- 46 Вилюнас, В. Психология эмоций / В. Вилюнас. – СПб. : Питер, 2008. – 496 с.

- 47 Вишнякова, Н.В. Креативная психопедагогика / Н.В. Вишнякова. – Минск : [б.и.], 1995. – 165 с.
- 48 Вопросы лингвистики и оптимизации обучения иностранным языкам / Андреева И.Н. – Минск : Наука и техника, 1990. - 143 с.
- 49 Вопросы лингвострановедения в курсе иностранного языка для специальных целей / под ред. Н.К. Гарбовского. - М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1990. - 135 с.
- 50 Вопросы мотивации и эмоций / Ж. Нюттен, П. Фресс, Ж. Пиаже.- М. : [б.и.], 1973. –240 с.
- 51 Воронина, Т.П. Образование в эпоху новых информационных технологий / Т.П. Воронина, В.П. Кашицин, О.П. Молчанова. - М. : [б.и.], 1995. - 220 с.
- 52 Выготский, Л.С. Психология развития как феномен культуры / Л.С. Выготский. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. - 510 с.
- 53 Выжлецов, Г.П. Аксиология: становление и основные этапы развития / Г.П. Выжлецов // Социально-политический журнал. - 1995. - №6. - С.61-74.
- 54 Вяткин, Л.Г. Опыт развития познавательной самостоятельности студентов / Л.Г. Вяткин, Г.И. Железовский // Педагогика. - 1993. - №1. - С. 61-66.
- 55 Гайнер, М.Л. Исследование учебной мотивации абитуриентов вуза / М.Л. Гайнер, Л.А. Ашкинази // Социологические исследования. - 1995. - №9. – С. 37-45
- 56 Галин, А.Л. Личность и творчество: Психологические этюды / А.Л. Галин. – Новосибирск : Кн. изд.-во, 1989. – 126 с.
- 57 Гальскова, Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки в области изучения иностранного языка / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. - 2000. - №5. - С.6.
- 58 Гейвин, Х. Когнитивная психология / Х. Гейвин. - СПб. : [б.и.], 2003. – 230 с.
- 59 Гершунский, Б.С. Компьютеризация в сфере образования. Проблемы и перспективы / Б.С. Гершунский. - М. : [б.и.], 1998. – 224 с.

60 Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. - М. : Изд-во «Совершенство», 1998. - 608 с.

61 Гиппиус, С.В. Тренинг развития креативности / С.В. Гиппиус. – СПб. : Речь, 2001. – 346 с.

62 Гозман, Л.Я. Психология эмоциональных отношений / Л.Я. Гозман. - М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 174 с.

63 Гончаренко Н.В. Гений в искусстве и науке / Н.В. Гончаренко. – М. : Искусство, 1991. -432 с.

64 Грабал, В. Мотивация достижения и ее развитие в процессе учебной деятельности : Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте / В. Грабал. - М. : [б.и.], 1980. – 175 с.

65 Грановская, Р.М. Творчество и преодоление стереотипов / Р.М. Грановская, Ю.С. Крижанская. - СПб. : [б.и.], 1993. – 564 с.

66 Григорьев, В.М. Традиционная педагогика игры : опыт и проблемы / В.М. Григорьев // Педагогика. - 1996. - №1. - С.20-23.

67 Гузеев, В.В. Инновационные идеи в современном образовании / В.В. Гузеев // Школьные технологии. - 1997. - №1. - С.3-10.

68 Гусинский, Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода / Э.Н. Гусинский. - М. : Школа, 1994. – 253 с.

69 Гусинский, Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М. : Издательская корпорация «Логос», 2000. – 224 с.

70 Деркач, А.А. Педагогическая эвристика : Искусство овладения иностранным языком / А.А. Деркач, С.Ф. Щербак. - М. : Педагогика, 1991. - 224 с.

71 Дерманова, И.Б. Креативность, личностные особенности и стратегии совладания старших школьников : материалы научно-практической конференции / И.Б. Дерманова, М.А. Крылова // Ананьевские чтения: научно-практическая конференция. - СПб. : [б.и.], 2004. – С. 384-386.

72 Дианова, Е.М. Ролевая игра в обучении иностранному языку: Обзор зарубежной методической литературы / Е.М. Дианова, Л.Т. Костина // Иностранные языки в школе. - 1998. - №3. - С.90-92.

73 Дистанционное обучение: учеб. пособие / под ред. Е.С. Полат. - М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. - 192 с.

74 Днепров, С.А. Эвристический потенциал категории «незнание» / С.А. Днепров // Педагогика. - 1999. - №1. - С. 116-122.

75 Додонов, Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. - М. : Политиздат, 1978. – 272 с.

76 Доснон, О. Развитие креативности: креативность и обучение / О. Доснон // Когнитивное обучение : современное состояние и перспективы. – М.: [б.и.] 1997. – С. 65-84.

77 Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. - 3-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 368 с.

78 Ермолаева-Томина, Л.Б. Проблемы развития творческих способностей (по материалам зарубежных исследований) / Л.Б. Ермолова-Томина // Вопросы психологии. – 1974.- №5. – С. 38-45

79 Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. - М. : Педагогика, 1987.- 160 с.

80 Заика, Е.В. Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся / Е.В. Заика // Вопросы психологии. - 1990. - №6. - С. 86-92.

81 Заир-Бек, Е.С. Основы педагогического проектирования: учеб. пособие для студентов педагогического бакалавриата, педагогов-практиков / Е.С. Заир-Бек. - СПб. : Просвещение, 1995. - 234 с.

82 Заир-Бек, Е.С. Педагогические ориентиры успеха (актуальные проблемы развития образовательного процесса) : методические материалы к обучающим семинарам / Е.С. Заир-Бек, Е.И. Казакова. - СПб. : Петроградский и К., 1995. - 64 с.

83 Залесский, Г.Е. Ценностно-мотивационные аспекты деятельностной теории учения / Г.Е. Залесский // Вестник МУ. Серия 14, Психология. - 1998. - №2. - С. 58-67.

- 84 Закс, Л.А. Художественное сознание / Л.А. Закс. – Свердловск : Изд-во Уральск. ун-та, 1990. – 212 с.
- 85 Затонский, Д. Творчество писателя и личность писателя / Д. Затонский // Вопросы литературы. – 1982. - №7. – С. 67-78
- 86 Здравомыслов, А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. - М. : [б.и.], 1986. - 223 с.
- 87 Зиновкина, М.М. Креативная технология образования / М.М. Зиновкина // Высшее образование в России. – 1999. - №3. –С. 101-104.
- 88 Зинченко, В.П. О целях и ценностях образования / В.П. Зинченко // Педагогика. - 1997. - №5. - С.3-16.
- 89 Игры – обучение, тренинг, досуг / под ред. В.В.Петрусинского. - М. : [б.и.], 1994. - 136 с.
- 90 Изард, К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб. : Питер, 2008. – 464 с.
- 91 Ильин, Е.П. Мотивация и мотив : теория и методы изучения / Е.П. Ильин. – Киев : [б.и.], 1998. – 380 с.
- 92 Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. - СПб. : Изд-во «Питер», 2000. - 512 с.
- 93 Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.
- 94 Ильин, Е.И. Эмоции и чувства: учеб. пособие / Е.П. Ильин. - СПб. : Питер, 2002. – 752 с.
- 95 Интенсификация творческой деятельности студентов / В.И. Андреев.– Казань : Изд-во ун-ское, 1990. - 198 с.
- 96 Каган, М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – Санкт-Петербург : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
- 97 Казакова, Е. Овладение иноязыком в игре / Е. Казаков // Высшее образование в России. - 1999. - №6. - С.73-76.
- 98 Казакова, Е.И. Диалог на лестнице успеха (Школа на пороге нового века) / Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына. - СПб. : Петербург- XXI век; совместно с ЗАО «Пресс-Атгаше», 1997. - 160 с.

- 99 Каменская, В.Г. Психология развития: общие и специальные вопросы / В.Г. Каменская, И.Е. Мельникова. - СПб. : [б.и.], 2008. – 350 с.
- 100 Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. - М. : [б.и.], 1990. – 189 с.
- 101 Карпенко, М.П. Проблема измерения знаний и образовательные технологии / М.П. Карпенко // Соц.-политический журнал. - 1998. - №6. – С. 54-67
- 102 Кащук, С.М. Использование компьютерных обучающих программ на занятиях по французскому языку / С.М. Кащук // Иностранные языки в школе. - 2000. - №5. - С. 38.
- 103 Кирьякова, А. В. Аксиология и инноватика университетского образования : монография / А. В. Кирьякова, Т. А. Ольховая. - М. : Дом педагогики, 2010. - 204 с.
- 104 Кирьякова, А.В. Ориентация школьников на социально-значимые ценности : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / А.В. Кирьякова. - СПб. : [б.и.], 1991. - 38 с
- 105 Кирьякова, А. В. Педагогическая аксиология и инновационные процессы в обучении : учеб. пособие / А. В. Кирьякова, Г. А. Мелекесов. - М. : Компания Спутник+, 2004. - 104 с.
- 106 Кирьякова, А.В. Реализация ценностного подхода в педагогике школы : монография / под ред. А.В. Кирьяковой. – М. : [б.и.], 2000. - 216 с.
- 107 Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова.- Оренбург : [б.и.], 1996. - 188 с.
- 108 Козленко, В.Н. Проблема креативности личности : Психология творчества : общая, дифференциальная, прикладная / В.Н. Козленко. - М. : [б.и.], 1990. – 111 с.
- 109 Колин, К. Глобальные проблемы информатизации общества: информационное неравенство / К. Колин // Вестник высшей школы. - 2000. - №6. - С. 27-30.
- 110 Коновалец, Л.С. Познавательная самостоятельность учащихся в условиях компьютерного обучения / Л.С. Коновалец // Педагогика. - 1999. - №2. - С. 46-50.

- 111 Коптюг, Н.М. Интернет-уроки как вспомогательный материал для учителя английского языка / Н.М. Коптюг // Иностранные языки в школе. - 2000. - №4. - С.57.
- 112 Корнилова, Т.Н. Диагностика мотивации и готовности к риску / Т.Н. Корнилова. - М. : Институт психологии РАН, 1997. - 232 с.
- 113 Кривцун, О.А. Личность художника как предмет психологического исследования / О.А. Кривцун // Психологический журнал. – 1996.- Т. 17. - №2. - С. 99-109.
- 114 Крюкова, Е.А. Личностно-развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация : монография / Е.А. Крюкова. – Волгоград : Перемена, 1999. - 196 с.
- 115 Кузнецова, Л.М. От познавательного интереса к созиданию знаний / Л.М. Кузнецова // Педагогика. - 1993. - №4. - С. 35-39.
- 116 Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. - М. : [б.и.], 1990. – 190 с.
- 117 Кулагина С.Г. Лингвострановедение как фактор развития аксиологического потенциала личности студента университета : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С.Г. Кулагина. – Оренбург : [б.и.], 1997. – 22 с.
- 118 Кыштымова, И.М. Научные подходы к развитию креативности / И.М. Кыштымова // Вестник Бурятского государственного университета. - 2009. - №5. - С. 6 -14.
- 119 Лебедев, М.В. Проблема языковой креативности / М.В.Лебедев // Философские науки. – 2009. - №8. – С. 79-96.
- 120 Левитес, Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д.Г. Левитес. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», 1998. - 288 с.
- 121 Лем, П. SUPERКРЕАТИВ. Интенсив-тренинг для развития креативного мышления / П. Лем. – М. : Эксмо, 2006. – 384 с.
- 122 Леонтьев, А.А. Коммуникативность: пришло или прошло ее время / А.А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. - 1991. - №5. - С.22.

- 123 Леонтьев, Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Д.А. Леонтьев // Вестник МУ. Серия 14, Психология. - 1996. - №4. - С. 20-27.
- 124 Леонтьев, Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие : опыт многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии. - 1996. - №4. - С. 15-26.
- 125 Лернер, И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. - М. : Знание, 1974. – 189 с.
- 126 Ливингстоун, К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / К. Ливингстоун. - М. : Высшая школа, 1988. - 126 с.
- 127 Лук, А.Н. Проблемы научного творчества / А.Н. Лук. (Серия «Науковедение за рубежом».) - М. : ИПИОН АН СССР, 1983. – 144 с.
- 128 Лук, А.Н. Психология творчества / А.Н. Лук. - М. : [б.и.], 1978. – 127 с.
- 129 Лук, А.Н. Эмоции и личность / А.Н. Лук. - М. : Знание, 1982. – 176 с.
- 130 Макшанов, С.И. Барьеры проявления и пути развития креативности / С.И. Макшанов, Н.Ю. Хрящева // Педагогическое обозрение. – 1994. - №2. – С. 78-91
- 131 Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. - М. : [б.и.], 1990. – 270 с.
- 132 Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. - СПб. : Евразия, 1999.- 479 с.
- 133 Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу. - М. : Рефл.-бук, Ваклер, 1997. - 302 с.
- 134 Матвеева, Н.В. Активные формы работы в старших классах / Н.В. Матвеев // Иностранные языки в школе. - 2000. - №5. - С. 42.
- 135 Маткин, В. Обоснование ценностно-синергитического подхода к процессу подготовки специалиста-профессионала / В. Маткин // Вестник высшей школы. - 1999. - №6. - С. 23-25.
- 136 Матюнин, Б.Г. О сущности незнания / Б.Г. Матюнин // Педагогика. - 1995. - №3. - С. 37-40.

- 137 Матюнин, Б.Г. Соотношение знания, незнания и творческого безмыслия / Б.Г. Матюнин // Педагогика. - 1994. - №2. - С. 19-22.
- 138 Матюшкин, А.М. Одаренные и талантливые дети / А.М. Матюшкин, Д.А. Снек // Вопросы психологии. – 1982. - №4. – С. 88-97.
- 139 Матюшкин, А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. - 1982. - №4. - С. 5-17.
- 140 Миролубов, А.А. Изучение иностранных языков в школе: новые перспективы / А.А. Миролубов // Педагогика. - 1998. - №1. - С. 45-48.
- 141 Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М. : [б.и.], 1998. – 200 с.
- 142 Мишина, Г.С. Из опыта работы с международными e-mail проектами // Г.С. Мишина // Иностранные языки в школе. - 2000. - №4. - С. 54.
- 143 Моисеева, С.В потоках информации / С.В. Моисеева // Высшее образование в России. - 1999. - №3. - С. 118-119.
- 144 Морозов, А.В. Креативность преподавателя высшей школы / А.В.Морозов // Высшее образование сегодня. - 2004. - №3. - С. 64-68.
- 145 Морозов, А.В. Креативная педагогика и психология: учебное пособие / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – 2-е изд. испр. и доп. – М. : Академический проект, 2004 – 560 с.
- 146 Навумчык, В.М. Выхаванне творчай асобы як педагагічная задача / В.М. Навумчык // Веснік БДУ. Серыя 4. - 1996. - №2. - С. 72-76.
- 147 Надеяев, В. Технологические ресурсы обучения / В. Надеяев, [и др.] // Высшее образование в России. - 1999. - №2. - С. 41-43.
- 148 Насиновская, Е.Е. Методы изучения мотивации личности / Е.Е. Насиновская. - М. : [б.и.], 1988. – 320 с.
- 149 Немов, Р.С. Психология. В 3 кн. Кн. 1: Общие основы психологии: учебник для студентов педагогических вузов / Р.С. Немов. – 3-е изд. – М. : Владос, 1998. - 632 с.

- 150 Никандров, Н.Д. Духовные ценности и воспитание человека / Н.Д. Никандров // Педагогика. - 1998. - №4. - С. 3-8.
- 151 Никандров, Н.Д. Ценности как основа целей воспитания / Н.Д. Никандров // Педагогика. - 1998. - №3. - С. 3-10.
- 152 Никитин, О. Д. Развитие креативности как основа профессиональной подготовки студентов педагогических вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01/О.Д.Никитин. - М. :[б.и.] 2009. – 19 с.
- 153 НЛП : управление креативностью / Р. Дилтс. – СПб. : Питер, 2003. – 416 с.
- 154 Новейшие методы преподавания иностранных языков неяз. специальностей вузов/ под ред. С.Г. Тер-Минасовой. - М. : МГУ, 1991. - 207 с.
- 155 Новые педагогические и информационные технологии / под ред. Е.С. Полат. - М. : [б.и.],1999. – 272 с.
- 156 Новые ценности образования : Образование и сообщество / под ред. Н.В. Крылова ; пер. с англ. и на англ. - Вып. 5. - М. : ИННОВАТОР, 1996. - 143 с.
- 157 Носонович, Е.В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам / Е.В. Носонович // Иностранные языки в школе. - 2000. - №1. - С. 11-16.
- 158 Олах, А. Творческий потенциал и личностные перемены / А. Олах // Общественные науки за рубежом. Р.Ж. Сер. «Науковедение». - 1988. - № 1. – С. 39-47.
- 159 Пятяко Г.И. Педагогические условия развития творческой активности школьников в процессе групповых форм обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г.И.Пятяко. - М. : [б.и.], 1996. – 21 с.
- 160 Паустовский, К.Г. Поэтическое излучение / К.Г. Паустовский. – М. : Мол. Гвардия, 1996. – 431 с.
- 161 Педагогические игры : учеб. пособие / А.С. Прутченков; Перм. гос. пед. ин-т.-Пермь : ПГПИ, 1991.- 101 с.
- 162 Перкинс, Д.Н. Творческая одаренность как психологическое понятие / Д.Н. Перкинс // Общественные науки за рубежом. Р.Ж. Сер. «Науковедение». - 1988. - №4. - С. 88-92.

163 Петрусинский, В.В. Игры для интенсивного обучения / В.В. Петрусинский. - М. : Прометей, 1995. - 285 с.

164 Пивоварова, М.А. Информационные технологии в учебном процессе: возможности и опасности / М.А. Пивоварова // Социально-гуманитарные знания. - 2000. - №5. – С. 22-30.

165 Плеухова, Л.Ф. Познавательная деятельность студентов в условиях компьютерного обучения / Л.Ф. Плеухова, Ю.К. Ситников // Педагогика. - 1999. - №7. - С. 34-38.

166 Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. - 2000. - №2. - С.3 ; №3. - С. 3.

167 Полат, Е.С. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. - 1998. - №5. - С.6 ; №6. - С. 18.

168 Полат, Е.С. Обучение в сотрудничестве / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. - 2000. - №1. - С. 4.

169 Полат, Е.С. Типология телекоммуникационных проектов / Е.С. Полат // Наука и школа. - 1997. - №4. – С. 15-22

170 Пономарев, Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев // Тенденции развития психологической науки. - М. : Наука, 1988. - С. 21-25.

171 Потрубач, Н.Н. Проблемы информационной безопасности / Н.Н. Потрубач // Соц.-гуманитарные знания. - 1999. - №2. – С. 42-51.

172 Просецкий, В.А. Психология подражания : автореф. дис. д-ра психол. наук : 19.00.01/ В.А. Просецкий. - М. : [б.и.], 1974. – 41 с.

173 Прутченков, А.С. Возможности игровой технологии: понятия и термины / А.С. Прутченков // Педагогика. - 1999. - №3. - С. 121-126.

174 Прутченков, А.С. Учим и учимся, играя (Игровая технология экономического воспитания школьников) / А.С. Прутченков .- М. : МПА, 1997. – 320 с.

- 175 Прутченков, А.С. Школа жизни. Специализированный тренинг-марафон / А.С. Прутченков // Прикладная психология и психоанализ. - 2000. - № 2,. – С. 33-42
- 176 Психология и педагогика / под ред. К.А. Абульхановой. - М. : Совершенство, 1998. - 320 с.
- 177 Пузеп, Л.Г. Креативность как одна из характеристик личности будущего педагога / Л.Г. Пузеп // Омский научный вестник. – 2007. -№4 (58). – С. 115-117.
- 178 Равкин, З.И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры / З.И. Равкин // Педагогика. - 1995. - №5. - С. 87-90.
- 179 Разбегаева, Л.П. Ценностные основания гуманитарного образования / Л.П. Разбегаева. – Волгоград : Перемена, 2001. - 289 с.
- 180 Развитие творческой активности школьников / под ред. А.М. Матюшкина. - М. : [б.и.], 1991. - 155 с.
- 181 Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. - СПб. : Питер Ком, 1999. - 416 с.
- 182 Розин, В. Инновационное педагогическое творчество / В. Розин // Alma Mater. - 1997. - №3. - С. 3-7.
- 183 Розов, Н.С. Ценности и образование (Вехи истории европейской мысли) / Н.С. Розов // Вестник высшей школы. - 1991. - №12. - С. 36-47.
- 184 Рождерс, К. К теории творчества : Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Рождерс. - М. : [б.и.], 1994. – 79 с.
- 185 Ролевые игры / Ливингстоун К.- СПб. : [б.и.], 1992. - 81 с.
- 186 Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб. : Изд-во «Питер», 1999. - 720 с.
- 187 Рудакова, Г. По информационным технологиям / Г. Рудакова, С. Якимов // Высшее образование в России. - 1999. - №2. - С. 124-128.
- 188 Рыбалко, Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология: учеб. пособие / Е.Ф. Рыбалко. - Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1990. - 256 с.
- 189 Рындак, В.Г. Творчество. Краткий педагогический словарь / В.Г. Рындак. – Оренбург : Издательский центр ОГАУ, 2001. – 108 с.

- 190 Селевко, Г.К. Педагогика сотрудничества и перестройка школы / К.Г. Селевко. – Ярославль : Верх.- Волж. кн. изд-во, 1990. - 62 с.
- 191 Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. - М. : Народное образование, 1998. – 244 с.
- 192 Сенько, Ю.В. Учебный процесс : сотворчество педагога и учащегося / Ю.В. Сенько // Педагогика. - 1997. - №3. - С. 40-45.
- 193 Симонов, П.В. Мозг и творчество / П.В. Симонов // Вопросы философии. - 1992. - №11. – С. 5-7.
- 194 Симонов, П.В. Эмоциональный мозг / П.В. Симонов. - М. : [б.и.], 1981. – 280 с.
- 195 Сингх, Р.Р. Образование в условиях меняющегося мира / Р.Р. Сингх // Вопросы образования. - 1993. - №1. - С. 7-24.
- 196 Скибина, Т.Г. Психология учебной деятельности студентов / Т.Г. Скибина // Педагогика высшей школы. – Воронеж : ВГУ, 1974.- С. 140-155.
- 197 Слостенин, В.А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова // Педагогическое образование и наука. - 2006. - №1. - С. 32-37.
- 198 Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
- 199 Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования : От деятельности к личности : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.Д. Смирнов.- 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 400 с.
- 200 Смирнов, С. Технологии в образовании / С. Смирнов // Высшее образование в России. - 1999. - №1. - С. 109-112.
- 201 Спасибенко, С.Г. Творчество в процессе взаимодействия общества и личности / С.Г. Спасибенко, Л.К. Дубровина // Социально-политический журнал. - 1996. - №3. - С. 50-66.

- 202 Степанский, В.И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности / В.И. Степанский // Вопросы психологии. - 1981. - №6. – С. 82-96
- 203 Стронин, М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка : (из опыта работы) : пособие для учителя / М.Ф. Стронин. - 2-е изд-ие. - М. : Просвещение, 1984. - 112 с.
- 204 Талызина, Н.Ф. Теории учения: хрестоматия / под ред. Н.Ф. Талызиной, И.А. Володарской. - М. : Российское психологическое общество, 1998. - 147 с.
- 205 Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. - М. : Слово, 2000. - 624 с.
- 206 Торокин, А. Высшее образование: системный подход / А. Торокин // Высшее образование в России. - 1999. - №4. - С.42 - 48.
- 207 Торшина, К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии / К.А. Торшина // Вопросы психологии. – 1998. - №4. – С. 123-132.
- 208 Тряпицына, А.П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников / А.П. Тряпицына. - Л. : [б.и.], 1989. – 170 с.
- 209 Туник, Е.Е. Креативные тесты (адаптированный вариант) / Е.Е.Туник. – СПб. : [б.и.], 2002. – 83 с.
- 210 Туник, Е.Е. Природа и диагностика творческих способностей / Е.Е. Туник. - СПб. : [б.и.], 1992 – 220 с.
- 211 Туник, Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е.Е. Туник. - СПб. : [б.и.], 1997. – 110 с.
- 212 Урбан, К. К. Поощрение и поддержка креативности в школе / К.К. Урбан // Иностранная психология. - 1999. - № 11. - С. 41-51.
- 213 Фор, М.В. Динамика интеллекта и креативности в период взрослости : материалы научно-практической конференции / М.В. Фор // Ананьевские чтения научно-практическая конференция: – СПб ., 2007. – С. 252-253.
- 214 Фромм, Э. Бегство от свободы : Человек для себя / Э. Фромм. – М. : ООО «Попурри», 1998. – 671 с.

- 215 Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. - СПб. : Питер, 2000. - 512 с.
- 216 Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность : пер. с нем: в 2-х т. / Х. Хекхаузен. - М. : Педагогика, 1986. - 408 с.
- 217 Холодная, М.А. Психология интеллекта : парадоксы исследования / М.А. Холодная. - СПб. : [б.и.], 2002. – 270 с.
- 218 Хомская, Е.Д. Мозг и эмоции : нейропсихологическое исследование / Е.Д. Хомская, Н.Я. Батова. – М. : РПА, 1998. – 268 с.
- 219 Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. - СПб. : Питер, 1999. - 608 с.
- 220 Цыпин, Г.М. Музыкант его работа / Г.М. Цыпин. – М. : Советский композитор, 1988. – 384 с.
- 221 Чернявская, Г.К. Личность : проблемы самореализации / Г.К. Чернявская // Соц.-политический журнал. - 1996. - №4. – С. 55-69
- 222 Чирков, В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В.И. Чирков // Вопросы психологии. - 1996. - №3. - С. 116-133.
- 223 Шаховский, В.И. Лингвистическая теория эмоций : монография / В.И. Шаховский. – М. : Гнозис, 2008. – 416 с.
- 224 Шестоперова, Л. Языковая подготовка аспирантов / Л. Шестоперова // Высшее образование в России. - 1999. - №3. - С. 78-80.
- 225 Шмаков, С.А. Игры учащихся - феномен культуры / С.А. Шмаков. - М. : Новая школа, 1994. - 240 с.
- 226 Щедровицкий, Г.П. Методологические замечания к педагогическому исследованию игры / Г.П. Щедровицкий. - М. : [б.и.], 1966. – 230 с.
- 227 Щербакова, Е.Е. Педагогическая креативность как фактор профессионального развития студентов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Е.Е. Щербакова. - Чебоксары, 2006. - 548 с.
- 228 Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. - М. : [б.и.], 1979. – 190 с.

- 229 Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина.- М. : Педагогика, 1983. - 203 с.
- 230 Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. - 2-е изд.- М. : ВЛАДОС, 1999. - 358 с.
- 231 Юрченкова, Г.Д. Мотивы и «антимотивы» при изучении иностранного языка / Г.Д. Юрченкова // Иностранные языки в школе. - 1998. - №4. - С.42.
- 232 Ядов, В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / В.А. Ядов. - Л. : [б.и.], 1979. – 260 с.
- 233 Якобсон, П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон.- М. : [б.и.], 1969. – 158 с.
- 234 Яковлева, Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1997. - №4. – С. 39-45.
- 235 Яковлева, Е.Л. Развитие творческого потенциала личности школьника / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. - 1996. - № 3. - С. 36-43.
- 236 Alencar, E. M. L. Soriano de. Challenges to the development of creative talent. Gifted and Talented International / E. M. L. Alencar. – London : Rutledge, 1995. –58 p.
- 237 Amabile, T. M. The social psychology of creativity / T. M. Amabile. -New York : Springer, 1983. – 390 p.
- 238 Averill, J.R. A tale of two Sharks: emotional intelligence and emotional creativity compared / J. R. Averill // Psychological Inquiry. – 2004. - № 15. - P. 228-233.
- 239 Averill, J.R. Emotions as mediators and as products of creative activity. In J.Kaufman& J.Baer (Eds.). Creativity across domains : Face of muse / J. R. Averill. - Mahwah, N.Y. : Erlbaum, 2005. – 243 p.
- 240 Averill, J.R. Individual differences in emotional creativity : structure and correlates / J. R. Averill // Journal of Personality, 1999. - P. 331-371.
- 241 Averill, J.R. Emotional creativity / J.R. Averill, C. Thomas –Knowles. -Vol.1. - In K.T. Strongman (Ed.), International review of studies on emotion London : Wiley, 1991. - 299 p.
- 242 Baer, J. Divergent thinking is not a general trait : A multidomain training experiment / J. Baer // Creativity Research Journal. – 1994. - №7. – P. 35-46.

243 Baer, J. Bridging Generality and Specificity : The Amusement Park Theoretical (APT) Model of Creativity / J. Baer, J.C. Kaufman // Roeper Review. – 2005. - № 27. – P. 158-163.

244 Boden, Margaret A. The creative mind: myths and mechanisms / Margaret A. Boden. -2nd ed. – NY : Sage, 2004. - 344 p.

245 Brown, R. T. Creativity; What are we to measure? In J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds (Eds.), Handbook of creativity / R. T. Brown. - New York : Plenum, 1989. – 32 p.

246 Creativity A Handbook for Teachers. - Copyright by World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd., 2007. - 586 p.

247 Creativity Theories and Themes : Research, Development, and Practice Mark / A. Runco. – San Diego : Elsevier Inc., 2007. - 492 p.

248 Doolittle, J. H. Using riddles and interactive computer games to teach problem solving. In D. F. Halpern & S. G. Nummedal (Eds.) / J. H. Doolittle // Psychologists teach critical thinking [Special Issue], Teaching of Psychology. – 1995. - № 22. – P. 33-36.

249 Encyclopedia of Creativity Mark. / A. Runco, Steven R. Pritzker. – San Diego : by ACADEMIC PRESS, 1999. - 810 p.

250 Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent / Barbara Kerr. – Los Angeles : editor. by SAGE Publications, Inc., 2009. - 530 p.

251 Fautley M. Creativity in Secondary Education / M. Fautley, J. Savage. – MA : by Learning Matters Ltd, 2007. – 420 p.

252 Flodorf, B. Kreativitat. In G. Rexelius & S. Grubitzsch (Hrsg.), / B. Flodorf, // Handbuch psychologischer. - Grundbegriffe Reinbek: Rowohlt, 1981. – P. 572-579.

253 Guilford, J. P. Creativity / J. P. Guilford // American Psychologist. – 1950. -№ 5. - P. 444-454.

254 Harris, C. R. Developing creativity for Third World gifted: A head start experiment / C. R. Harris. – NY : Gifted and Talented International, 1995. –60 p.

255 Hayes, J. R. Cognitive processes in creativity. In J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds (Eds.). Handbook of creativity / J. R. Hayes. - New York : Plenum. 1989. - 146 p.

256 Ivcevic, Z. Emotional intelligence and emotional creativity / Z. Ivcevic, M.A. Bracckett, J.D. Mayer [Electronic resource]. – 2006. - Mode of access: <http://oxbow.sr.unh.edu/zivcevic>

257 Langer, E. J. Mindfulness. Reading / E. J. Langer. – MA : Addison-Wesley, 1989. – 290 p.

258 Lesgold, A. Problem solving. In R. J. Sternberg & E. E. Smith (Eds.), Psychology of human thought / A. Lesgold. - Cambridge : Cambridge University Press, 1989. -213 p.

259 Maslow, Abraham H. Motivation and Personality / H. Maslow, Abraham. - Longman : Third edition, 1987. - 293 p.

260 Mayer, J.D. Emotional intelligence as standard intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey // Emotion. – 2001. -№ 1. - P. 232-242.

261 Oppenheimer, J.R.. Analogy in science / J. R. Oppenheimer // American Psychologist. -1956. - № 11. – P. 127-135.

262 Problem-based Learning and Creativity Oon-Seng Tan / Oon-Seng Tan. - Asia Pte Ltd : Cengage Learning, 2009. - 244 p.

263 Rank, O. Truth and reality / O. Rank. - N.Y. : Norton. Original Work published, 1929. – 350 p.

264 Salovey, P. Current directions in emotional Intelligence research. In M.Lewis& J.M. Haviland (Eds.). Handbook of emotions / P. Salovey, B.T. Bedell. -2nd ed. - N.Y. : Guilford, 2000. - 520 p.

265 Sefer, J. The effect of play oriented curriculum on creativity in elementary school children / J. Sefer // Gifted Education International. – 1995. - № 11. – P. 4-17.

266 Taylor, C.W. Various approaches to and definitions of creativity. The nature of creativity / C.W. Taylor. – Cambridge : Cambridge University Press, 1988. – 446 p.

267 Torrance, E. Guiding creative talent – Englewood Cliffs / E. Torrance. - W.J. : Prentice Hall, 1964. – 260 p.

268 Urban, K. K. Recent trends in creativity research and theory in Western Europe K. K. Urban // European Journal for High Ability. -1990. - №1. – P. 99-113.

269 Urban, K. K. Openness: A "magic formula" for an adequate development and promotion of giftedness and talents?! / K. K. Urban // Gifted and Talented International. – 1995. - № 10. P. 15-19.

270 Urban, K. K. Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP) / K. K. Urban, H. G. Jellen. - Lisse. - Netherlands: Swets & Zeitlinger, 1996. – 348 p.

271 Weinert, F. E. Kreativitat: Fakten und Mythen (Creativity: Facts and myths) / F. E. Weinert // Psychologie heute. – 1991. - № 18(9). – P. 30-37.

272 Weisberg, R. W. Creativity. Genius and other myths / R.W. Weisberg. - New York: Freeman, 1986. – 450 p.