

Федеральное государственное
бюджетное научное учреждение
«Институт художественного образования и
культурологии Российской академии образования»

**НИКИТИН
ОЛЕГ ДЕНИСОВИЧ**

**Педагогическая модель
креативного развития
студентов педагогических
вузов**

Монография



Москва
Издательство «Музыка»
2017

УДК 378
ББК 74.4
Н62

Утверждено к печати решением ученого совета Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» от 19 сентября 2017 г., протокол № 9

Рецензенты:

М.С. Бережная, д-р пед. наук, профессор кафедры психологии РЭУ им. Г.В. Плеханова, профессор кафедры истории и философии ВГИК, профессор кафедры «Управления персоналом и психологии» Финансового университета при Правительстве РФ;

Е.В. Боякова, канд. пед. наук, старший науч. сотрудник ФГБНУ «ИХОиК РАО».

Н62 **Никитин О.Д. Педагогическая модель креативного развития студентов педагогических вузов.** Монография. – М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2017. – 216 с.

ISBN 978-5-905451-44-7

Представленная в монографии модель креативного развития студентов ставит целью интеграцию знаний и опыта, реализацию личностного потенциала, формирование навыков профессиональной работы и адаптацию к будущей профессии. Модель основана на использовании современных психолого-педагогических технологий, включающих в себя работу с рисунком, ролевое моделирование, технологии работы с движением, театр спонтанности, технологии арт-терапии и творческого самовыражения.

Книга адресована психологам, преподавателям высших учебных заведений, а также широкому кругу читателей, интересующихся креативным развитием личности.

УДК 378
ББК 74.4

ISBN 978-5-905451-44-7

© Никитин О.Д., 2017
© Лиханова Е.Н., оформление обложки, 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	5
Глава 1.	
Особенности креативного развития студентов вузов	13
1.1. Креативность как качественный показатель современного человека	13
1.2. Основные характеристики студенческого возраста	36
1.3. Развитие креативности в педагогической практике вуза	47
Глава 2. Технологии формирования профессиональных навыков у студентов педагогических вузов	70
2.1. Модель креативного развития студентов	70
2.2. Технологии психолого-педагогического воздействия в модели креативного развития студентов	85
2.3. Роль преподавателя в профессиональной подготовке студентов	112
Глава 3. Реализация педагогической модели креативного развития студентов	124
3.1. Этапы реализации модели креативного развития студентов	124
3.2. Организация опытно-экспериментальной работы и анализ полученных результатов исследования	168
Заключение	179
Список литературы	181
Приложение 1. Тест «Креативность»	195
Приложение 2. Примеры работы с рисунком	209
Приложение 3. Экспериментальная работа со студентами	213
Приложение 4. Опросник «Степень готовности к будущей профессии»	214

ВВЕДЕНИЕ

Современная социально-экономическая ситуация предъявляет повышенные требования к преподавателям Российских вузов. Студенты-выпускники должны обладать определенными умениями и навыками, позволяющими им соответствовать стандартам преподавания выбранной ими дисциплины и современному уровню знаний. Обучиться этому они должны в достаточно короткий срок. Высоко ценятся качество преподавания, самобытность, оригинальность преподавателя, его способность наладить контакт с аудиторией, широкая эрудированность и наличие знаний в смежных областях.

Целью современного преподавателя является не только передача конкретных знаний своим студентам, но и развитие у них навыков самостоятельного мышления, творческого подхода, собственных ресурсов и формирование индивидуального стиля преподавания, опирающегося на совокупность полученных знаний и опыта. Профессиональная подготовка студентов педагогических вузов наравне с формированием таких качеств и навыков, как владение теоретическим материалом и навыками практической работы, умением поддерживать контакт с аудиторией, открытостью и доброжелательностью, предполагает развитие их креативности.

Значительный вклад в развитие проблемы креативности внесли как отечественные (С.Л. Рубинштейн, Я.А. Пономарев, Д.Б. Богоявленская, А.В. Морозов.), так и зарубежные исследователи (Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс, С. Медник, Р. Мэй, А. Маслоу, К. Роджерс).

В современной психолого-педагогической науке креативность рассматривается как личностная категория в аспектах: 1) проявления дивергентного мышления (Дж. Гилфорд, О.К. Тихомиров), 2) актуализации интеллектуальной активности (Д.Б. Богоявленская, Л.Б. Ермолаева-Томина), 3) интегрированного качества личности (Я.А. Пономарёва, А.В. Хуторской).

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 креатив-

ной личности, а также их роль в профессиональном становлении человека.

В настоящее время можно выделить следующие противоречия, существующие в педагогической теории и практике:

- между уровнем теоретических знаний и необходимыми для дальнейшей профессиональной деятельности практическими навыками;

- между существующей традиционной структурой построения и ведения занятий, ограничивающей возможности использования на практике собственного творческого потенциала, и необходимостью креативного развития личности в целом;

- между необходимостью формирования у студентов целостного представления о будущей профессии и отсутствием взаимосвязи между изучаемыми предметами;

- между требованием в подготовке высоко квалифицированных специалистов, формированием интереса к предмету и недостаточным вниманием к индивидуальным способностям и запросам обучающихся.

Обнаруженные противоречия между теорией, современной педагогической практикой вузов и потребностями общества в профессионалах высокого уровня определили необходимость разработки педагогической модели креативного развития студентов педагогических вузов и соответствующих этой модели технологий обучения.

Креативное развитие личности студентов в процессе образования будет проходить наиболее эффективно, если в образовательном пространстве созданы условия, способствующие активизации творческих ресурсов личности: создание в обучаю-

щей группе атмосферы безопасности, взаимоподдержки и доверия, соблюдение основных принципов ведения групповой работы (конфиденциальность, очередность, добровольность, безоценочность, искренность). Созданные условия позволяют в полной мере реализовать модель креативного развития студентов, которая предполагает использование в ходе занятий арт-педагогических, театральных и изобразительных технологий, позволяющих в наглядной форме структурировать изучаемый материал, проработать основные трудности, связанные с социальными взаимоотношениями и оказывают позитивное влияние на формирование профессиональных навыков студентов.

Методологической базой исследования являются базовые принципы гуманистической терапии и педагогики А. Маслоу, Р. Мэй, исследования художественного творчества Л.С. Выготского, А.В. Бакушинского, креативного развития личности Д.Б. Богоявленской, Я.А. Пономарёва, Дж. Гилфорда, Е.П. Торренса, представления о художественной педагогике как науке воспитания и обучения Г. Рида, С.А. Герасимова, Г.М. Цыпина, Б.М. Неменского, гештальттерапевтический подход Ф. Перлза, Дж. Энрайта и система интегральной педагогики и психологии К. Уилбера.

Методологическими основаниями креативного развития личности в рамках данной работы выделяются представления: 1) об интегративном характере развития в неразрывности эмоционального, интеллектуального и личностного начала; 2) о творчестве как культурно-историческом и социокультурном явлении; 3) об эстетической и художественной культурах как важнейших составляющих креативной

личности; 4) о креативности как свойстве личности, имеющем интегративный и комплексный характер.

В основу данной работы положены результаты современных исследований, связанных с проблемами высшего профессионального образования и творческого развития в Российской академии образования (проанализированы работы Ф.Т. Михайлова, В.П. Зинченко, В.В. Краевского, А.С. Запесоцкого, А.А. Реана, В.И. Андреева и др.), принципы гуманной педагогики (В.И. Вернадский, Н.К. Рерих, Ш.А. Амонашвили), положения системы развивающего обучения В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, В.П. Зинченко, концепция культуросообразного образования (В.Т. Кудрявцев, Б.И. Слободчиков, Л.В. Школяр).

В исследовании научно обоснованы и методически разработаны технологии развития креативности, способствующие активизации творческого потенциала студентов и формированию у них навыков профессиональной работы. Данные технологии включают в себя: работу с рисунком, ролевое моделирование, технологии работы с движением, театр спонтанности, технологии арттерапии и творческого самовыражения.

Выявлены основные критерии креативного развития студентов, с учетом их степени готовности к принятию и освоению будущей профессии. Такими критериями являются: неординарное решение творческих задач, открытость новому опыту, рост творческого потенциала, способность к концентрации, эмпатия, низкий уровень тревожности, чувство юмора, заинтересованная вовлеченность в учебный процесс.

Разработана педагогическая модель креативного развития студентов педагогических вузов. Данная модель основана на использовании современных пси-

холого-педагогического технологий и ставит своей целью интеграцию знаний и опыта, реализацию личностного потенциала студентов и их адаптацию к будущей профессиональной деятельности.

В контексте данного исследования уточнено понятие креативности, как способности личности принимать нестандартные, творческие решения, в условиях, требующих наличия продукта деятельности. Креативное развитие представляет процесс интеграции ментальной, эмоциональной и физической составляющей личности и может направляться, и корректироваться с помощью технологий, воздействующих на развитие различных аспектов жизнедеятельности человека.

Проанализирован процесс формирования профессиональных навыков студентов на примере освоения педагогических специальностей. Данный процесс обеспечивается развивающей, формирующей и интегративной функциями профессиональной подготовки. Развивающая – способствует прохождению студентов через ряд этапов обучения и формирования профессиональных навыков; формирующая – позволяет координировать процесс формирования знаний умений и навыков в процессе обучения; интегративная – способствует интеграции знаний и опыта и степени понимания изучаемого предмета.

В процессе исследования, выделены этапы проведения обучающих семинаров, с учетом динамики развития групповых отношений и использованием технологий, позволяющих корректировать данные факторы.

Разработана методика преподавания дисциплин гуманитарного профиля на основе координации и

взаимодополнения линий знания и опыта. Линия знания представляет собой весь объем знаний, не подкрепленный соответствующими практическими навыками, линия опыта представляет сумму практического опыта, не прошедшего анализ и осмысление. Данная методика включает в себя всесторонний анализ современных стратегий преподавания и учитывает взаимосвязь различных сфер опыта в системе межличностных взаимодействий.

В процессе исследования разработаны технологии, способствующие актуализации творческих ресурсов личности студентов, что способствует их креативному развитию. К данным технологиям относятся: проективный рисунок, работа с предметным отождествлением и аналитический рисунок, ролевое моделирование, театр зрительских историй, работа с движением. Использование технологий творческого самовыражения в процессе преподавания студентам педагогических вузов позволяет существенно улучшить степень восприятия студентами новых знаний и расширяет сферу применения этих знаний в дальнейшей профессиональной деятельности. Результаты исследования могут быть использованы при подготовке и переподготовке учителей разного профиля в системе базового и дополнительного образования, а также в системе повышения квалификации и педагогического мастерства.

ОСОБЕННОСТИ КРЕАТИВНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

1.1. Креативность как качественный показатель современного человека

Креативность — одна из важнейших общенаучных проблем, исследуемых в настоящее время на философском, культурологическом, педагогическом, индивидуально-психологическом, социально-психологическом уровнях. Креативность позволяет человеку совершенствоваться и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям и требованиям. Она создает благоприятные предпосылки для развития личности в целом, способствует ее самораскрытию. Креативность предполагает определенные типы мышления и характера, которые необходимо культивировать как на индивидуальном уровне, так и в обществе, окружающем человека. Креативность включает способность к синтезу. Результатом креативного синтеза может быть что угодно – изобретение какого-либо устройства, разработка теории, понимание проблемы, ведущее к ее решению или создание значительного произведения искусства. М. Боуден (140) отмечает, что креативность предполагает не только пылкий интерес, но и уверенность в своих силах для того, чтобы выступать с новаторскими идеями и делать ошибки, не обращая внимания на критику.

Внутренняя мотивация способствует креативности, а внешняя вредит ей. Оказывается, что, если мотивом для творческой деятельности выступает в первую очередь удовольствие, получаемое от нее, а также личные интересы, люди могут работать более креативно, чем в том случае, когда их мотивирует некая цель, поставленная извне. Хотя креативность принято считать индивидуальным феноменом, она неизбежно приобретает черты социального процесса. Успешная креативная личность нередко обладает способностью систематизировать и организовывать свои и чужие усилия. Кроме того, креативность достигает расцвета в специфической социальной среде, достаточно стабильной для того, чтобы обеспечить непрерывность деятельности, однако сохраняющей широту и разнообразие, стимулирующие творчество во всех его провокационных формах.

Креативность не только внутренне присуща людям, но и является тем качеством, которое в экономическом смысле отличает нас от других видов. Веянием современной культуры и экономики является то, что, что хорошие идеи стали рассматриваться как экономический продукт, что хорошая идея может использоваться бесконечно и со временем только растет в цене. Кроме того, не только продукты и производные креативности, но и человеческая креативность как таковая используется в невиданном масштабе и распространяется широко как никогда. Появилось такое понятие, как «интеллектуальная собственность».

К. Роджерс (150) отмечает, что когда человек больше основывается на своем личном опыте, то его поведение становится более креативным, причем эта креативность с высокой степенью вероятности

имеет конструктивную природу. Открытость опыту в данном контексте предполагает отсутствие ригидности и проницаемость границ между концепциями, мнениями, представлениями и гипотезами, а также способность получать какой угодно объем противоречивой информации без попытки «закрыть» ситуацию. Прежний конформистский образ жизни сменился более творческим, для которого характерно свободное и активное участие в многообразных видах деятельности и поиск новых стимулов. Новый образ жизни дополняет принципы, которых креативный класс придерживается в работе и обеспечивает основу их существования.

Становление творческой индивидуальности является важным условием дальнейшего полноценного развития личности. Наиболее важным личностным качеством, необходимым для полноценной творческой самореализации является креативность.

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, нет единого взгляда на феноменологию, классификацию качеств креативной личности.

В соответствии с разными парадигмами, креативность понимается по-разному: 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.; внешние предпосылки и условия творческого мышления, проявления его в узком окру-

жении, в ограниченной сфере деятельности или в макроокружении, создаваемом историей, культурой, обществом.

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. Креативность в значительной мере базируется на отношении к себе – это скорее поведение, чем талант, и люди, чувствующие в себе творческую силу, действуют креативно.

В разных интерпретациях креативность выступает как:

1) следствие нейродинамической неустойчивости мозга, смены притягивающих режимов функционирования, или аттракторов, игры паттернами. Креативность обусловлена тем, что человеческий мозг представляет собой динамически сложную, открытую, неустойчивую синергетическую систему.

2) способность находить неожиданные, оригинальные решения проблем, то, что называют творческим, дивергентным мышлением

3) практическое использование воображения, создание и реализация новых идей

4) творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к продуцированию принципиально новых идей и входящие в структуру одаренности в качестве независимого фактора

5) процесс, который развивается и который хранит в себе происхождение и цель.

6) способность быстро решать проблемные ситуации, придумывать, творить, создавать, порождать

интересные идеи, находить множество решений одной и той же задачи

7) умение человека видеть вещи в новом, необычном ракурсе и привносить что-то новое в окружающий мир

8) потенциальная склонность к разностороннему мышлению, чувствованию и действию, позволяющая выстраивать продуктивное поведение в ситуациях новизны и неопределенности.

9) универсальная характеристика всех самоактуализированных людей, фундаментальнейшая характеристика человеческой природы, это потенциал, данный каждому человеку от рождения.

10) необычные проявления ординарных процессов

11) это целенаправленная обработка невербальной информации без участия памяти внимания.

12) творческое начало, изобретательность, продуктивная оригинальность интеллекта и мышления человека, субъективная сторона творчества.

К.А. Торшина (46) разделила определения креативности на шесть типов: гештальтистские (описывающие креативный процесс как разрушение существующего гештальта для построения лучшего), инновационные (ориентированные на оценку креативности по новизне конечного продукта), эстетические или экспрессивные (делающие упор на самовыражении творца), психоаналитические или динамические (описывающие креативность в терминах взаимоотношений Оно, Я и Сверх-Я), проблемные (определяющие креативность через ряд процессов решения задач, к этому разряду было отнесено и определение Дж. Гилфорда (165): креативность – это процесс дивергентного мышления, в шестой тип вошли опре-

деления, не попавшие ни в один из перечисленных выше – разные, и в том числе весьма расплывчатые.

Большинство психологов, изучающих феномен креативности, рассматривают ее, как проявившееся при благоприятных социальных условиях свойство личности, присущее каждому человеку, и требующее всестороннего развития и раскрытия. Рассматривая креативность в отрыве от энергетического, динамического, онтогенетического функционирования центральной нервной системы, наблюдаемое снижение креативности в зрелом возрасте связывается не с общим снижением психической энергии, а с тем, что якобы в течении жизни ребенок и подросток постоянно сталкиваются с задачами “закрытого типа”, которые в свою очередь приводят к нарастанию стереотипности и ригидности когнитивных матриц. Таким образом, получается, что, если ребенка специально тренировать на задачах “открытого типа”, появится оригинальность и самостоятельность мышления, полет фантазий и идей, то есть, черты креативного мышления.

Некоторыми исследователями признается, что по-настоящему творческий результат возможен в том случае, если существует единство когнитивных способностей и матрицы мотивационных, личностных и ситуационных характеристик. Так, среди личностных и мотивационных переменных, связанных с креативным поведением, называют такие, как самоуважение, настойчивость, высокий уровень энергии, широкий круг интересов, сензитивность к проблемам (обнаружение проблем), андрогинность, любознательность, энтузиазм и глубина переживаний, предпочтение сложных или неопределенных замыслов и высокие эстетические ценности. На более глубоком уровне это

такие функциональные аспекты креативного поведения, как открытость опыту и нешаблонность. Затем все эти личностные факторы образуют индивидуальную структуру, в пределах которой креативное поведение может осуществляться наиболее полно (Я.А. Пономарев, Л.Б.Ермолаева-Томина, Н.В. Рождественская, Д. МакКиннон, Е. Торренс, Дж. Фельдхузен и др.).

В акмеологии креативность рассматривается во взаимозависимости процесса, результата и развития личности. Исходя из этого, объективно существует закономерная связь созидательного учебно-воспитательного процесса и продуктивного результата в креативном развитии творческой индивидуальности.

Креативность как динамически развивающаяся структура личности характеризуется своеобразием и целостной совокупностью следующих личностных особенностей: творческим потенциалом, творческой активностью, творческой направленностью, творческой индивидуальностью, инициативностью, импровизированностью, способствующих в процессе самоактуализации формированию творческой зрелости.

Таким образом, в современной психолого-педагогической науке 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. Пономарёва, А.В.Хуторской).

К.В. Тэйлор (Taylor G.W) (143), рассматривает творчество как решение задач, выделяет шесть групп определений творчества:

1) Определения типа «Гештальт», в которых подчеркивается создание новой целостности.

2) Определения, ориентированные на «конечный продукт», или «инновационные» определения, в которых подчеркивается продуцирование чего-то нового.

3) «Эстетические», или «экспрессивные», определения, в которых подчеркивается самовыражение. В качестве примера определений такого типа приводится следующее: «Творческий процесс – это способность мыслить в неисследованной области, не будучи ограниченным прошлым опытом».

4) «Психоаналитические», или «динамические», определения, в которых творчество определяется в терминах взаимодействия «Я», «Оно» и «Сверх-Я».

5) Определения в терминах «мышления, ориентированного на решение», в которых подчеркивается не столько решение, сколько сам мыслительный процесс.

6) Разнообразные определения, не укладывающиеся ни в одну из вышеперечисленных категорий.

Креативность, будучи интегрированным образованием, имеет определенные составляющие, которые позволяют по-новому охарактеризовать сам процесс креативности. Важнейшая составляющая креативности – смысловая дивергенция, которая трактуется в современной психологии как интенция к вариативному, многоаспектному раскрытию смысла постигаемого.

Креативные личности содержат в себе одновременно на первый взгляд взаимоисключающие особенности: 1. Креативные личности обладают большой физической энергией, но в то же время часто находятся в состоянии покоя и отдыха. 2. В одно и то же время они суровы и наивны. 3. В их личности со-

четаются игривость и дисциплина, ответственность и безответственность. 4. У креативных личностей перебегаются представления, фантазии, чувство реальности. 5. Креативные люди проявляют особенности как экстравертов, так и интровертов. 6. Креативные люди скромны и горды одновременно. 7. Они избегают стереотипов в области половых ролей. 8. Они проявляют одновременно бунтарский дух и консерватизм. 9. Многие из креативных личностей демонстрируют страсть к своей работе. Также они могут в высшей степени объективно оценивать свой труд. 10. Открытость и чувствительность креативных людей часто приводит к переживанию ими страдания и боли. Но также они очень любят удовольствия.

Е.Л. Яковлева (184) рассматривает креативность как личностную характеристику, но не как определенный набор личностных черт, а как реализацию человеком собственной индивидуальности. Каждый человек неповторим, уникален, он вносит в мир что-то новое, такое, чего раньше не было. Поэтому проявление индивидуальности является творческим процессом. По мнению Е.Л. Яковлевой, характеристики креативности непредметны, то есть не предполагают наличие продукта (материального или идеального), процессуальны, потому как креативность рассматривается как процесс проявления собственной индивидуальности. Е. Яковлева выделяет такие процессуальные характеристики креативности: а) креативность раскрывается в процессе субъект-субъектного взаимодействия; бы) креативность в определенной форме всегда адресуется другому человеку. Т. Амабайл и М. Коллинз приводят несколько иной перечень черт креативных личностей. В набор их характеристик включены: са-

модисциплина в части работы, способность отсрочить удовольствие, персеверативность в ситуациях фрустрации, независимость суждений, терпимость к неопределенности, высокая степень автономности, отсутствие половых стереотипов, интернальный locus контроля, склонность к риску, высокий уровень самоинициации и стремление выполнять задания наилучшим образом.

Такие характеристики логически базируются на представлении о креативности как реализации собственной индивидуальности. Человек проявляет свою индивидуальность в процессе межличностного общения (прямого или опосредованного), поэтому креативность в известной мере является репрезентацией своей индивидуальности другому.

Согласно Р. Кеттеллу (165), наиболее доказанными чертами личности креативных людей в области науки и искусства являются шизотимия, радикализм, интроверсия, доминирование.

Креативность также выступает и как особый способ мировосприятия и взаимодействия с реальностью и неотделима от других характеристик самоактуализированного человека, это потенциал, заложенный в каждом человеке и способный развиваться в течение всей жизни.

Многими исследователями описаны особенности личности креативных детей. Г.В. Бурменская и В.М. Слуцкий выделяют перфекционизм детей – внутреннюю потребность совершенства, что часто приводит к критическому отношению к собственным достижениям и заниженной самооценке. В.М. Астапова отметила высокий уровень тревожности, впечатлительности детей с высоким уровнем креативности.

Е.Л. Барышникова (143) обнаружила способность креативных детей ценить юмор и быть восприимчивыми к смешному. Отмечены и такие особенности как, дружба с детьми моложе или старше себя, агрессивность, организаторские способности, альтруизм, эмпатия. Были исследованы особенности эмоциональных состояний креативных детей. Обнаружено, что с ростом уровня креативности повышаются аффективность, уровень тревожности, дезадаптация, страх смерти, депрессивные тенденции.

К качествам творческой личности относят: 1) наличие новой или недостигнутой значительной общественно полезной достойной цели (или системы целей); 2) наличие программы (или пакета программ) достижения поставленной цели и контроля за выполнением этих программ; 3) желание и осуществление огромного объема работы по выполнению намеченных планов; 4) владение техникой решения задач, которые встречаются на пути к цели; 5) способность отстаивать свои идеи, выносить общественное признание, непонимание выбранного пути, умение «держать удар», верность цели; 6) соответствие достигнутых результатов.

Еще одна отличительная черта креативной личности – способность адаптироваться в любых, самых сложных условиях. Единственное условие – чтобы система функционировала по законам, и креативная личность за короткий промежуток времени усваивает эти законы, адаптируя свое поведение под них. В настоящее время креативность в значительной мере выступает своеобразным механизмом адаптации личности специалиста к происходящим социальным переменам.

Можно привести ряд личностных черт, выделенных исследователями в ходе анализа работ литературоведов, историков:

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;

5. уверенность в своих способностях и сила характера;

6. смешанные черты мужественности и женственности в поведении;

7. развитое чувство юмора и умение найти смешное в необычных ситуациях. Наиболее противоречивы данные об эмоциональной уравновешенности. Гуманистические психологи утверждают, что творческие люди характеризуются эмоциональной и социальной зрелостью, высокой адаптивностью, уравновешенностью, оптимизмом, но некоторые экспериментальные данные противоречат этому: независимость от группы в сочетании с собственным видением мира, оригинальным мышлением и поведением вызывает негативную реакцию социальной микросреды.

Т. Амабайл и М. Коллинз (82) приводят несколько иной перечень черт креативных личностей. В набор их характеристик включены: самодисциплина в части работы, способность отсрочить удовольствие, незави-

симость суждений, терпимость к неопределенности, высокая степень автономности, отсутствие половых стереотипов, склонность к риску, стремление выполнять задания наилучшим образом.

Для углубленного исследования К. Кокс (148) отобрала 100 биографий людей, достигших выдающихся успехов. Степень исключительности анализировалась по 57 личностным чертам. У этого метода оказалось много последователей. Благодаря историометрии мы в немалой степени продвинулись в своем понимании феномена творческого мышления и самой творческой личности.

Теперь оказалось возможным выявить важные факторы, которые ускользнули бы от нашего внимания, если бы мы продолжали трактовать креативность как способность, присущую всем без исключения. Психологическое обследование выявило, например, что:

- люди с высоким творческим потенциалом, как правило, проявляют свой талант в какой-то одной сфере знаний, им свойственно посвящать жизнь своему призванию;

- дело, которому они служат, требует умения концентрировать волю в течение долгого времени, чтобы решать масштабные задачи;

- “продукты” творчества – отмеченные печатью таланта произведения искусства, открытия, двигатели вперед науку, – рождаются не вдруг, поэтому достойной оценки приложенных усилий приходится ждать годами;

- от такой целеустремленности творцов, преданности делу жизни часто страдают семья и человеческие связи;

• творчество “высокого полета” сопряжено с конфликтами и готовностью жертвовать многим.

Принципиальным отличием личности, имеющей возможность реализовать свою творческую активность, от депривированной является то, что поведение первой основывается на собственной системе ценностей. При этом негативное влияние социума на такую личность сводится к минимуму; поскольку такая личность руководствуется внутренними мотивами поведения, и прежде всего, ориентацией на собственный личностный рост, личностное развитие. Такая личность не допускает манипулирования собой, особенно если, ее цели не совпадают с целями социума, поскольку она ориентирована на собственную устойчивую систему мировосприятия. Такая личность характеризуется ярко выраженной направленностью на решение интересующей ее, проблемы, на выполнение какой-либо деятельности, причем вся эта активность обязательно происходит в режиме творчества. Это означает, что индивидуальности такого типа отличаются, постоянным творческим отношением к действительности (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Хат).

Креативное мышление предполагает прокладку новых путей к цели, которые доселе были неизвестны субъекту деятельности. Эти пути могут быть сотканы из совершенно новых элементов мысли, а также собраны в обновленных цепочках из уже встречавшихся структур. Креативное мышление предполагает умственную концентрацию на проблеме и сосредоточение на ней интеллектуальных усилий. Оно также предполагает наличие у субъекта деятельности определенных профессиональных знаний и опыта. В со-

временном менеджменте сложилась определенная система креативного поведения.

1. Подготовка. Сбор информации. Анализ фактуры, обобщение данных, сравнение показателей и т. д. Эта стадия обычно принимает вид аналитической процедуры.

2. Концентрация. Сосредоточение умственных усилий на проблеме, отдельных фактах, системе фактов. Возникновение явления фрустрации, т. е. умственного затруднения. Стремление преодолеть барьер затруднений. Спады и подъемы активности, расслабление и напряжение мышц. В результате — наплыв идей.

3. Инкубация идей. Все идеи, которые возникают в процессе мыслительной концентрации, передаются в подсознание. Там происходит их группировка по методологическим основаниям. Личностная цензура сначала подвергает эти идеи моральному и ценностному тестированию, а затем передает в высшие этажи психики.

4. Вспышки «ага-переживаний». Процесс переработки идей, совершенствующийся по волновому циклу (с подъемами и спадами), результируется как вспышка мысли.

5. Анализ и синтез. Исследование результатов креативного мышления на уровне логического анализа. Оценка «диких идей».

Предложенная выше схема креативного мышления может использоваться в качестве модели для организации мыслительной деятельности при разрешении любой возникшей проблемы.

Изучение факторов творческих достижений ведется в двух направлениях: 1) анализ жизненного опыта и

индивидуальных особенностей творческой личности – факторы личностные; 2) анализ мышления творческого и его продуктов – факторы креативности: беглость, четкость, гибкость мышления, чувствительность к проблемам, оригинальность, изобретательность, конструктивность при их решении и пр.

Креативность зависит от социально экономического статуса, следовательно, креативность можно формировать, воздействуя на среду: среда должна отличаться богатством информации; среда должна отличаться демократизмом, большой свободой; семейная среда влияет на креативность; культурные традиции.

В.Н. Дружинин (46) считает, что креативность является свойством, которое актуализируется лишь тогда, когда это позволяет окружающая среда. Для формирования креативности необходимы следующие условия: 1) отсутствие образца регламентированного поведения; 2) наличие позитивного образца творческого поведения; 3) создание условий для подражания творческому поведению; 4) социальное подкрепление творческого поведения.

Попытка выявить наследственные детерминанты креативности была предпринята в работах исследователей, принадлежащих к отечественной школе дифференцированной психофизиологии. Представители этого направления утверждают, что в основе общих способностей лежат свойства нервной системы (задатки). Гипотетическим свойством нервной системы человека, которое могло бы в ходе индивидуального развития детерминировать креативность, считается «пластичность». Полюсом, противоположным пластичности, является ригидность, которая прояв-

ляется в малой вариативности показателей электрофизиологической активности центральной нервной системы, затруднении переключаемости, неадекватности переноса старых способов действия на новые условия, стереотипности мышления и т. д. Однако вопрос о связи пластичности с креативностью остается открытым.

В.П. Эфроимсон (138) обнаружил такой факт, как высокий уровень уратов в крови, а также такой биологический признак как высоколобие креативных людей.

Е.Л. Яковлева (184) также отметила взаимосвязь темперамента и творческих способностей: беглость зависит от характеристик темпераментной активности (пластичность и темп) и эмоциональной чувствительности в предметной среде, а гибкость - от социальной эмоциональной чувствительности и индекса общей активности.

Отмечая роль бессознательных процессов в творчестве, исследуется функциональная асимметрия мозга (В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко, Р.М. Грановский и др.). Согласно этому подходу индивид с преобладающей левополушарной стратегией мышления должен быть вероятно менее креативен, а с преобладающей правополушарной стратегией – более продуктивен творчески.

Ю.Б. Гиппенрейтер (9) выделяет следующие факты.

1. О врожденности способностей заключают также на основе повторения их у потомков выдающихся людей. Однако, подобные факты не являются строгими, поскольку не позволяют развести действия наследственности и среды: при выраженных способностей родителей с большей вероятностью создаются

благоприятные, а иногда и уникальные условия для развития тех же способностей у детей.

2. Более строгие факты поставляют исследования с применением близнецового метода. Корреляции были невысокие, что позволило сделать вывод: вклад наследственности в детерминацию индивидуальных различий по уровню развития дивергентного мышления весьма невелик.

Продуктивное воображение как всеобщее свойство сознания определяет механизм организации субъективного мира ребенка, выполняя две ведущие функции: а) построение на смысловом уровне реалистического образа действительности (включая образ самого субъекта) путем “схватывания” латентных целостнообразующих свойств предметов, явлений, ситуаций и т. д.; б) трансформацию обобщенной позиции другого человека в ориентировочно-смысловую основу собственного действия ребенка. Осуществление этих функций связано прежде всего с такими всеобщими характеристиками креативности, как смысловой реализм воображения и умение видеть целое раньше частей.

Творческая надситуативность и мысленно-практическое экспериментирование в качестве всеобщих характеристик креативности непосредственно обеспечивают проблематизацию и преобразование, в том числе – инверсию культурных образцов и как таковые реализуют процесс самодетерминации любой детской деятельности.

Инициативное творческое действие, надситуативное по своей интенциональной природе и экспериментальное – по основному функциональному параметру, несет в себе механизм развития заданной

деятельности как целого, внося смысловые коррективы в ее исходный проект (замысел) и тем самым способствуя авторизации деятельности ребенком, формированию ее субъектной инстанции.

Ориентация на изучение вышеназванных характеристик требует смены сложившейся “парадигмы” диагностической работы (исследовательской и практической).

Предложенная модель творческого потенциала – как и всякая научная абстракция – не претендует на статус универсального объяснительного принципа. Однако в ее рамках определена система исходных позиций, позволяющих содержательно интерпретировать обширный круг феноменов развивающейся человеческой креативности.

Таким образом, признается малая вероятность наследуемости индивидуальных различий в креативности.

С другой стороны, влияние среды изучается многими учеными. Так, показательны результаты кросскультурных исследований (Е.П. Торренс).

1. Характер культуры влияет на тип креативности и процесс ее развития.

2. Развитие креативности не определяется генетически, а зависит от культуры в которой воспитывался ребенок.

3. Не существует прерывности в развитии креативности. Спад в развитии креативности может быть объяснен за счет того, насколько выражены новые требования и стрессовые ситуации, с которыми сталкивается ребенок.

4. Спад в развитии креативности можно снять в любом возрасте путем специального обучения.

Заключения А. Адлера (154, 123) о том, что творчество является способом компенсации комплекса недостаточности, также приводят к мысли о влиянии среды.

Феномен креативной личности зависит не столько от того, каким количеством психической энергии обладает индивид в период раннего онтогенеза, сколько от того, каким количеством психической энергии он обладает к моменту достижения биологической зрелости. Именно в этот период начинается настоящая дифференциация между примитивной и креативной личностью. Избыточность психической энергии не до, а после достижения биологической зрелости определяет сущность феномена креативной личности.

На развитие креативности личности оказывает влияние определенная система психологических факторов: внутренних и внешних, в их глубокой взаимосвязи.

В исследованиях Д. Манфилда, Р. Альберта и М. Рунко были обнаружены связи между негармоничными отношениями в семье, психотичностью родителей и высокой креативностью детей. Однако, ряд других исследователей указывают на необходимость гармоничных отношений для развития креативности. Например, один из выводов Е.В. Алфеевой: негармоничное семейное воспитание оказывает тормозящее воздействие на развитие креативных черт личности. Анализ фактов семейных отношений позволил Дружинину сделать вывод: семейная среда, где, с одной стороны, есть внимание к ребенку, а с другой стороны, где к нему предъявляются различные, несогласованные требования, где мал внешний контроль за

поведением, где есть творческие члены семьи и поощряется нестереотипное поведение, приводит к развитию креативности у ребенка.

Процесс развития креативности личности может быть оптимизирован в результате целенаправленного психологического воздействия на ряд психологических факторов с использованием программы, оптимизирующей процесс развития креативности.

Креативная личность принципиально не способна быть компилятором, поскольку прохождение проторенными тропами не требует и не приводит к затратам значительного количества психической энергии. Только проблемные джунгли, только максимальный хаос привлекательны для креативной личности, и поэтому для креативной деятельности как научной, так и художественной всегда избираются непроторенные пути, неизведанные направления. Креативная личность всегда стремится к уединению и индивидуальной самостоятельной деятельности. Признаки креативной личности – ее активность, созидательность, эстетичность, нонконформность, асоциальность, одиночество и аутизм.

По Стернбергу (140), творческие проявления определяются следующими факторами: интеллект как способность, приобретенные знания, мотивация, внешняя среда. Интеллектуальная способность является основной. Для творчества особенно важны следующие составляющие интеллекта: 1) синтетическая способность – новое видение проблемы, преодоление границ обыденного сознания; 2) аналитическая способность – выявление идей, достойных дальнейшей разработки; 3) практические способности – умение убеждать других в ценности идеи («продажа»). Если

у индивида слишком развита аналитическая способность в ущерб двум другим, то он является блестящим критиком, но не творцом. Синтетическая способность, не подкрепленная аналитической практикой, порождает массу новых идей, но не обоснованных исследованиями и бесполезных. Практическая способность без двух остальных может привести к продаже «недоброкачественных», но ярко представленных публике идей. 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 (140), способность идти на разумный риск, готовность преодолевать препятствия, внутреннюю мотивацию, толерантность к неопределенности, готовность противостоять мнению окружающих.

Стернберг провел исследование, в нем приняли участие 199 американских студентов психологов, которые были разбиты на две группы. Им читали в колледже один и тот же психологический курс в двух разных вариантах. Один курс был построен так, чтобы стимулировать творческое мышление, другой – нет. Оценивался достигнутый студентами результат в зависимости от начального уровня креативности и типа обучения.

Студенты, изначально обладавшие более высоким уровнем креативности, чаще генерировали собственные идеи, выдвигали разнообразные гипотезы в случае варьирования условий эксперимента и выборки, т. е. показали более высокие результаты в условиях творческого обучения, чем те, которые тоже обладали высокими показателями креативности, но

обучались в обычных условиях. Из этого можно сделать вывод, что для проявления креативности необходима соответствующая творческая среда. Ф. Баррон и Д. Харрингтон (147), подводя итоги исследований в области креативности с 1970 по 1980 г., сделали следующие обобщения того, что известно о креативности:

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 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, создание музыки, картины или поэмы, новой философской или религиозной системы, инновация в юриспруденции, свежее решение социальных проблем и др.

Важным моментом для выявления необходимости развития креативности является положение о том, что личность, которая может реализовать свою творческую активность, руководствуется внутренними мотивами поведения и ориентируется, прежде

всего, на собственный личностный рост, саморазвитие (М.Н. Берулава, Н.Ф. Вишнякова, З.И. Калмыкова, В.С. Мухина, Г.А. Цукерман, Г.Ю. Флоровская, и др.).

1.2. Основные характеристики студенческого возраста

Для данного исследования наиболее важным является выделяемый отдельно многими исследователями студенческий возраст (А.А. Реан, В.П. Зинченко, Д.И. Фельдштейн), который характерен не для всех людей и не всегда соответствует общепринятым возрастным нормам развития. Интеллектуальное развитие в данный возрастной период идет в тесной взаимосвязи с личностным развитием человека (И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Предельная динамичность, высокая степень сложности, малая предсказуемость сегодняшней российской действительности делают задачу освоения культурного и социального пространства, встающую перед каждым молодым человеком, особенно сложной. Именно молодежь, обладая наименьшей социальной и психологической защищенностью, испытывает особое давление общественных проблем и создает *повышенную группу риска*.

Так как успех в учебной деятельности кафедр и вузов в целом во многом определяется знанием особенностей контингента обучающихся - их устремлений, ценностей, отношения к получаемой специальности, понимания жизненных перспектив и т.д., то представляется необходимым более подробно рассмотреть особенности студенческой молодежи и те социокуль-

турные проблемы, с которыми она сталкивается на современном этапе развития нашего общества. Учитывая тенденции социально-экономического и общественно-политического развития России на среднесрочную перспективу, государственная молодежная политика в Российской Федерации будет реализовываться по следующим приоритетным направлениям: вовлечение молодежи в социальную практику и ее информирование о потенциальных возможностях развития; развитие созидательной активности молодежи; интеграция молодых людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в жизнь общества.

Большую часть теоретических исследований студенческой молодежи представляют работы российских специалистов в области социологии молодежи А.И. Запесоцкого, С.Н.Иконниковой, В.Т. Лисовского, А.А. Козлова, Ю. Колесникова, Л.Я. Рубиной, Т.Э. Петровой, Е.Г. Слуцкого. Почти все авторы этих работ при квалификации студенчества останавливаются на факте сходства нынешней динамики ценностных ориентаций с коренным переломом ценностных устремлений российских студентов начала XX -го века.

В. Т. Лисовский (107) выделяет три исследовательских подхода в социологии молодежи: 1) научный, присущий ученым, изучающим молодежь в становлении и развитии с учетом конкретных исторических, социальных условий, в которых проходит ее жизнедеятельность; 2) критический — осуждающий, или негативный, подход, характерный для социологов, которые называют молодежь «потерянным», «растерянным», «равнодушным», «опоздавшим», «взрывающимся» и т. п. поколением; 3) восторженно – оптимистический, проявляющийся в идеализации молодежи.

В последние годы усилился интерес российских исследователей к научному осмыслению проблем адаптации молодежи в условиях переходного периода, который закладывает основы и частично формирует долговременные стратегические жизненные установки и ценностные ориентации различных социальных групп общества.

Рассматривая особенности адаптации и формирования молодых людей в современных условиях, можно выделить следующие моменты:

1. В.Е. Горозия (56, 39) замечает, что в условиях научно-технической революции существенно изменяются формы социальной подготовки индивида. В отличие от периода, когда формирование личности происходило в основном в процессе трудовой деятельности, в условиях семейной среды, теперь решающее значение приобретает именно обучение. Формирование личности большинства молодых людей происходит именно в этом процессе.

2. Обязательность определенного уровня образования для социальной готовности сама по себе продлевает т. н. переходный период и ставит совершенно специфические проблемы, среди которых особенного внимания и рассмотрения заслуживает феномен акселерации.

3. В условиях современной жизни, с одной стороны, происходит увеличение свободного времени, соответственно рост средств развлечения, а, с другой стороны, бум научной информации, затрудненность освоения научных основ крайне сокращает свободное время у молодежи. Это создает конфликтную ситуацию.

4. Избыток массовой информации создает у молодежи иллюзию образованности, а практическое стол-

кновение с жизнью с особой остротой обнаруживает слабость знания и зыбкость ценностных ориентаций, неподготовленность к жизни, что очень болезненно переживается молодыми людьми и, опять же, становится источником конфликтов.

5. В современных условиях, из-за сложности профессиональной ориентации, что часто приводит к неправильному выбору профессии или неправильному подбору профессии, общество получает не только неполноценного специалиста, но и недовольную жизнью личность, которой трудно найти свое место в жизни.

6. В особо трудных обстоятельствах оказались студенческие семьи, в которых уровень семейного благополучия, обусловленный объективными причинами макросоциального характера, оказывается значительно выше, чем в других типах семей, что напрямую влияет на процесс социокультурной адаптации. По статистике семейные студенческие пары составляют около 20 процентов от всего обучающегося контингента, тем более что к окончанию обучения этот показатель значительно возрастает. Также проблемы студенческих семей связаны с общим инфантилизмом российской молодежи.

Важным аспектам адаптации молодежи посвящены исследования, в которых затронуты психологические и социокультурные аспекты воспитания, образования, социализации и аккультурации подрастающего поколения и различных категорий молодежи. Это труды Абульхановой-Славской К.А., Асмолова С.Г., Боровика В.С., Кона И.С., Коэна А.К., Леонтьева А.Н., Рувинского Л.И., Эльконина Д.Б. и др. Социокультурные проблемы молодежи в современных условиях

анализируются в ряде работ (Г.П. Выжлецов, Н.С. Гордиенко, О.И. Даниленко, А.С. Запесоцкий, А.Г. Здравомыслов, С.Н. Иконникова, В.П. Кобляков, А.В. Лисовский, В.Т. Лисовский, А.П. Марков, О.Д. Маслбоева, М.Ю. Немков, Л.Ф. Новицкая, Л.В. Ракова, В.Н. Сагатовский, Г.Г. Силласте, В.Е. Триодин, А.К. Уледов, Н.И. Ушакова, А.Я. Флиер). Методологическими положениями о социокультурной адаптации молодежи выступают концептуальные взгляды М. Вебера, Г. Маркузе, А. Маслоу, Т. Парсонса, П.А. Сорокина, А. Тойнби, А. Тоффлера, Ю. Хабермаса, Э. Эриксона, К. Ясперса. Социокультурным проблемам молодежи и методам социологических исследований посвящены работы Орлова А.С., Патрушева В.Д., Соколова Э.В., Попова В.Г., Шпака Л.Л., Ядова В.А. и др.

Среди наиболее актуальных социокультурных характеристик современной молодежи, которые необходимо учитывать при разработке образовательных адаптирующих программ, можно выделить: во-первых, уровень притязаний (жизненная ориентация; ценностные ориентации трудовой деятельности; ценности учебной деятельности; ценности семьи; ценности общения и досуговой деятельности; субъективная оценка характеристик успеха); во-вторых, характеристики активности (трудоспособность; адаптивная деятельность; конкретные шаги по реализации жизненной программы); в-третьих, идентификационная стратегия (характеристики референтной группы; характеристика возможностей в сравнении с представителями своей возрастной когорты; степень доверия социальным институтам, институтам помощи); в-четвертых, удовлетворенность реализацией жизненной стратегии (удовлетворенность работой;

удовлетворенность семейной карьерой; удовлетворенность вещной средой); в-пятых, временные характеристики (отношение к изменениям; планирование важнейших событий); а также, в-шестых, объективные детерминирующие факторы, такие как культурная среда и социальный статус.

Период обучения в вузе является, возможно, наиболее важным для человека в плане происходящего в это время личностного роста, реального становления его как личности. Этот период, являющийся началом взросления, характеризуется одновременным протеканием ряда специфических процессов, обусловленных как особенностями учебной деятельности, так и социокультурной среды.

Студенчество своей транзитивностью позиционирует свою принципиальную характеристику, которая определяет все ее структурно-функциональные атрибуты и обосновывает всю свою специфичность в системе социокультурного взаимодействия. Студенчество является самой динамичной частью общества, которая чутко реагирует на малейшие изменения в его структуре, его политические и экономические трансформации, быстро улавливает новые тенденции в культуре.

К таким динамическим процессам можно отнести: профессиональное самоопределение и связанное с ним развитие профессионально значимых качеств; личностное самоопределение, включающее формирование системы личностных смыслов и ценностных ориентаций; собственно, адаптацию к условиям обучения, а также социальной и культурной среде, также включающую усвоение принятых социальных норм и ценностей. Данные процессы личностного развития

являются во многом взаимосвязанными и взаимобусловленными.

Реформирование российского общества обусловило изменение эталонов успешной адаптации молодежи, а также совокупности правил передачи социальных норм и культурных ценностей от поколения к поколению. Основными особенностями социокультурной ситуации российской молодежи на рубеже веков с учетом перехода от советской модели (единообразной по нормативности, с равными стартовыми возможностями и гарантиями, обеспечивающей предсказуемость жизненного пути) к другой модели (пока лишь складывающейся вариативной, стратифицированной) являются: трансформация основных институтов социализации; деформация ценностно-нормативного механизма социокультурной регуляции и становление новой системы социального контроля; дисбаланс организованных и стихийных процессов социализации в сторону стихийности; изменение соотношения общественных и личных интересов в сторону расширения автономии формирующийся личности и пространства для самостоятельности, творчества и инициативы человека.

В.В. Лагерев (102, 34) выделяет также ряд исходных субъективных факторов, негативно влияющих на процесс адаптации и лежащих в основе типичных затруднений, испытываемых студентами начальных курсов в период обучения:

1. Недостаточный уровень фактической подготовленности по программе средней школы, пренебрежение многими знаниями из курсов школьных дисциплин вследствие неразвитости трудолюбия и любознательности, дефицита личной ответственно-

сти и учебной активности, невысокого уровня духовного и интеллектуального потенциалов.

2. Слабо выраженные навыки учебной работы, недостаточно развитое словесно-логическое (отвлеченное) мышление, неразвитость концентрации и распределения внимания, незнание эффективных мнемонических приемов, слабость волевой регуляции.

3. Привычная для условий средней школы пассивная роль, несамостоятельность в овладении избранной специальностью.

4. Невысокий уровень культуры, нравственной и трудовой воспитанности, проявляющиеся на фоне ограниченного жизненного опыта и социальной зрелости; мировоззренческая и социальная инфантильность.

5. Недостаточная выраженность установки на приобретение профессии, случайность сделанного профессионального и жизненного выбора.

6. Неуверенность в собственных силах, сомнение в возможности успешного обучения в вузе, как результат осознания студентами рассмотренных выше факторов.

В 1970 г. было проведено исследование изменений процессов мышления у 140 студентов Гарвардского и Рэдклиффского университетов за 4 года их обучения (Perry W.), в результате которого была обнаружена закономерность последовательности изменений мышления студентов (всего три стадии) (144):

Первоначально студенты интерпретировали мир и свой образовательный опыт дуалистическим образом. Они искали истину и стремились к знанию. Мир мог быть только правильным или неправильным.

Продолжая изучать учебные предметы, студенты столкнулись с тем, что существуют различные и даже противоречивые точки зрения и старались привыкнуть к тому, что все люди имеют право на это.

Студенты определились и стали принимать на себя ответственность за выбор собственных ценностей, взглядов и своего образа жизни.

Учитывая вышесказанное, нужно подчеркнуть, что существует необходимость творческого сопровождения на всех трех стадиях развития студенчества.

Интеллектуальное развитие в период ранней взрослости происходит в тесной связи с формированием личности. При этом не только особенности личности влияют на характер ее интеллектуального развития, но и закономерности развития интеллектуальной сферы влияют на процесс формирования личности, поскольку они обеспечивают выработку собственной мировоззренческой позиции.

Исследования, проведенные в 1999 году А.А. Реаном, Т.В. Андреевой, Н.Л. Москвичевой и Н.Н. Киреевой среди студентов шести факультетов СПбГУ (всего в них принимали участие 287 студентов факультетов журналистики, психологии, экономического, философского, механико-математического и медицинского), показали, что основной мотив, определивший их профессиональный выбор, был обусловлен соответствием специальности способностям и склонностям. Также, в качестве основных были названы мотивы: возможность творческой работы, самовыражения и престижность университета (2-е и 3-е места соответственно). Для студентов факультетов журналистики и экономики на первом месте стоит мотив возможности творческой работы и самовыражения (144).

Адаптация студенчества к сложившейся ситуации предполагает одновременное воздействие целого ряда влияний, включающего в себя комплекс как субъективных (зависящих главным образом от самих студентов), так и объективных (в большей степени зависящих от внешних обстоятельств) факторов, к числу которых можно отнести содержание и организацию самой учебной деятельности в вузе. Хотя, Карл Ясперс заметил, что «студент находится в начале своего жизненного пути, хочет заложить основания его первоначалам и несет на себе вместе со своим будущим будущее народа и государства, к которому он себя подготавливает. Когда он приходит в университет, то в сумятице и суете ему все-таки светят огни духа, если он способен их воспринять и зажечь в своей душе. Тот, кто не утратил способности суждения, а это значит, тот, кто постоянно работает под своим собственным духовным руководством, которое в качестве такового обнаруживает себя в самих вещах, имеет шансы безошибочно найти свой путь даже в самых неблагоприятных условиях». Одна из важных проблем, которая стоит перед современным образованием и системой воспитания состоит в том, что достаточно трудно помочь каждому учащемуся реализовать весь свой творческий потенциал. Причин может быть множество: это и та среда в которой родился и вырос ребенок, его родители, родственники, окружение; это и стиль воспитания, принятый в семье, который родителями ребенка был перенят еще от своих родителей и т. д.; это и те жизненные обстоятельства, травмы, сильные эмоциональные переживания, которые возможно заблокировали ту или иную направленность личности, привили различные психологические комплексы, ко-

торые мешают полноценному развитию и самореализации личности, а также множество других причин.

Вместе с вышесказанным, большое влияние оказывает сама система образования, существующая в нашем обществе, где педагоги исходят из определенных стандартов обучения, а также некоего идеала совершенного ученика. Вообще, исходить из некоторых идеалистических представлений достаточно неосторожно, поскольку данный идеал формируется в голове педагога, да и любого человека, из тех качеств и свойств личности, которые ему известны и понятны, о которых твердит всеобщая мораль, нравы, убеждения предков, его мировоззрение, сформированное на основе жизненного опыта, а любой творческий человек по своей сути уникален и индивидуален и изначально не может подходить ни под один идеал или стандарт, поскольку в нем есть то новое, творческое, что не учитывалось в процессе формирования идеала.

Г.Г. Братцева (32) отмечает, что глобальное образование как современная педагогическая парадигма, нацелено на восприятие человека как уникальной целостной личности, развивающейся в процессе активной самореализации своего творческого потенциала в системе взаимодействия с другими людьми. В данном контексте творчество выступает как составная часть содержания образования и имеет прямое отношение к средствам образования, воспитания и, главное, развития.

1.3. Развитие креативности в педагогической практике вуза

«Творчество» и «креативность» имеют свои различия. 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 нужно что-то создавать, для кого нужно что-то создавать, как нужно что-то создавать и, собственно, что именно нужно создавать.

Творчество всегда первично и фундаментально. Однако в креативном продукте оно подчинено прагматической цели. Креативный продукт – это картина, которая будет помещена в заранее выбранную раму, с заранее предназначенным местом в заранее выбранном музее, картина, которая будет вызывать восторг у посетителей, выбранных заранее. Креативность вне творчества невозможна. Креативность – это только технология организации творческого процесса, которая бесплодна сама по себе, какие бы задачи перед ней не ставились. Принято различать «креатив» (как результат или процесс работы) и различные методы получения креативных идей

Понятие «креативность» более ориентировано на личность, в отличие от понятия «творчество», ориентированного более на деятельность и ее результат. Поэтому ставить знак равенства между этими двумя понятиями не совсем верно. Практически всегда, когда мы говорим о творческой деятельности, мы подразумеваем и определенный продукт этой деятельности, будь то рисунок, стихотворение или самостоятельная

идея. При этом в русском языке принято также и продукты творчества называть “творчеством”. То есть данный термин выходит за пределы сферы личности и переходит на результаты деятельности личности. В отношении термина “креативность” подобный переход невозможен. В термине “творческий” имеется скорее определительный, нежели содержательный смысл, который можно было бы выразить при переводе термина “creativity” на русский язык как “творчесткость”. Когда мы говорим о креативности, мы имеем в виду процесс субъективного познания индивидом феноменальной и смысловой сущности окружающего мира, объективной реальности. Речь не идет о создании зримого, вещественного, материального продукта. Результатом креативного процесса является само формирование личности, создание уникального микрокосмоса – человеческой индивидуальной психики, души.

Креативное мышление отличается более высокой степенью динамической оптимизации соотношения целей и средств, субстанций и структур на уровнях сфокусированного (связанного), краевого (свободного) сознания, подсознания (памяти) и их необычными корреляциями. Креативное мышление характеризуется одновременным схватыванием противоположностей: информации, извлекаемой из среды, и ее наложения на нейронные и психологические структуры и формы разнообразия; структурного и деятельностного аспектов поведения и общения человека со средой; образно-логической, знаково-символической организации интеллекта и технических систем, конструкций и функций. Креативность также выступает как способ самореализации личности.

Одна из проблем – неразработанность диагностики креативности. Психологи проводили исследования на разных испытуемых. Одни психологи проводили исследования на испытуемых со средними показателями интеллекта. Другие психологи проводили исследования на испытуемых с высоким показателем интеллекта. Третьи психологи проводили исследования на испытуемых с низкими показателями интеллекта. Вывод: связь между психометрическими данными и креативностью есть. Но связь не линейная.

- если уровень IQ – средний или ниже среднего, то он напрямую отражается на показателях креативности. Зависимость линейная. Чем выше уровень IQ – тем выше уровень креативности.

- если IQ выше среднего (больше 120), то связи между показателями IQ и креативности не наблюдается. Чтобы у человека развивались творческие способности – человек должен иметь достаточно высокий уровень интеллектуального развития.

- если IQ – становится очень высоким (больше 170), то он создает препятствие для формирования творческих способностей. Связь между уровнем IQ и креативность становится линейной, но с отрицательным знаком.

Очень высокий уровень умственного развития возникает при наличии мотивации – усвоение знаний, анализ – это жизненная потребность. Собственно, творчество таких людей не интересует.

Некоторые психологи на Западе не считают креативность за отдельную категорию. Можно и в интеллектуальные тесты включить тесты и на креативность, и это будет общий уровень способностей (Вернон, Марш).

Показатели тестов креативности зависят от тех же факторов, что и IQ. Креативность, как и IQ зависят от характера прошлого опыта, условий развития.

М. Воллах и Н. Коган (127) считают, что перенос Дж. Гилфордом, Е.П. Торренсом и их последователями тестовых моделей измерения интеллекта на измерение креативности привело к тому, что тесты креативности попросту диагностируют IQ, как и обычные тесты интеллекта (с поправкой на «шумы», создаваемые специфичной экспериментальной процедурой). Эти авторы высказываются против жестких лимитов времени, атмосферы соревновательности и единственного критерия правильности ответа, то есть отвергают такой критерий креативности, как точность. Желательно, чтобы исследование и тестирование творческих способностей проводилось в обычных жизненных ситуациях, когда испытуемый может иметь свободный доступ к дополнительной информации по предмету задания.

М. Воллах и К. Коган предоставляли испытуемым столько времени, сколько им было необходимо для решения задачи или для формулирования ответа на вопрос. Тестирование проводилось в ходе игры, при этом соревнование между участниками сводилось к минимуму, а экспериментатор принимал любой ответ испытуемого.

Если соблюсти эти условия, то корреляция креативности и тестового интеллекта будет близка к нулю, то есть свойство креативности обнаружит свою полную независимость от интеллекта.

В исследованиях, проведенных в лаборатории психологии способностей Института психологии РАН А.Н. Ворониным (82) на взрослых испытуемых (сту-

дентах экономического колледжа) получены аналогичные результаты: фактор интеллекта и фактор креативности являются независимыми.

Источником креативного развития личности обучающегося может являться спонтанность творческого самовыражения. В этом случае возникает закономерный вопрос о возможности интенсификации спонтанности в случае ее недостатка, или возможности ее пробуждения, в ситуации отсутствия. Наибольшая возможность возникновения спонтанных реакций может быть стимулирована в условиях, обеспечивающих безопасность и защиту, так как такие условия позволяют личности переиграть ситуацию и получить возможность понимания и поддержки. Данный факт является наиболее значимым для формирования креативности у студентов старших курсов, в случае, если группа не является сплоченной или имеет несколько лидеров, сражающихся за власть в группе.

Парадоксальным образом спонтанность и творческий подход могут проявляться и в ситуациях, представляющих опасность. Такие ситуации часто открывают доступ личности к ранее неизведанным ресурсам, что позволяет человеку совершать действия и поступки, ранее казавшиеся ему невозможными. Подобные ситуации часто могут производить исцеляющий эффект, что стимулировало их использование в путях, ставящих своей целью быстрое преобразование личности.

Наиболее известно такое применение в технологиях просветления, используемых мастерами Дзен, однако данные технологии представляют немалую опасность при их неумелом использовании, или использовании в корыстных целях. Еще одним недо-

статком подобных технологий является то, что изменения, произошедшие в результате их влияния, могут затрагивать глубинные пласты личности и вести к преобразованиям, исход которых неопытный человек не может предсказать.

Наиболее печальным следствием использования такого рода технологий может стать устойчивое изменение психики человека, затрудняющее его дальнейшее функционирование в обществе. В силу перечисленных выше факторов, технологии быстрого или шокового изменения не могут быть рекомендованы к использованию на занятиях в вузах. В случаях применения таких технологий в других областях следует соблюдать крайнюю осторожность.

В ситуациях обучения, стимулирование творческой активности личности возможно лишь с использованием технологий мягкого преобразования. Мягкое преобразование учитывает тот факт, что любая группа, помимо того, то она является совокупностью индивидуальностей, представляет собой некое подобие живого организма. Данная метафора достаточно точно отражает состояние дел в группе и позволяет в доступной форме представить происходящие в группе процессы и изменения.

Формирование креативности у студентов связано с прохождением ими ряда этапов, каждый из которых является необходимым, для того, чтобы развитие личности происходило гармонично.

1. Создание условий, необходимых для активизации творческого потенциала.

2. Активизация творческого потенциала с помощью специально подобранных технологий творческого самоисследования и самовыражения.

3. Анализ возникающих в процессе творчества проблем, ограничений и блокировок, с последующей их проработкой.

4. Закрепление полученных на предыдущих этапах навыков и использование этих навыков в дальнейшей профессиональной деятельности.

Каждый из обозначенных этапов включает ряд последовательных действий, которые позволяют пройти каждый этап с минимальным количеством затруднений.

1. Создание условий, необходимых для реализации творческого потенциала

Создание данных условий предполагает наличие в обучающей группе атмосферы принятия и доверия. В случае отсутствия такой атмосферы, необходимо создание условий, способствующих ее возникновению. Такие условия могут быть созданы за несколько первых встреч с группой. Количество таких встреч зависит от степени доверия в группе, используемых ведущих технологий и вовлеченности участников в групповой процесс.

Следует обратить особое внимание на то, что во время проведения обучающих семинаров, особенно на первых занятиях, мы имеем возможность только создать условия, необходимые для того, чтобы процесс творчества мог осуществляться, но осуществится он или нет, отчасти находится вне нашего контроля. Известно только, что в случае наличия в группе доверительных отношений, процесс самораскрытия идет легче, что в свою очередь облегчает процесс самовыражения, в том числе и творческого.

В принципе, любой вид самовыражения в группе может считаться творческим, при условии соблюдения правил группового взаимодействия, которые дают участникам возможность выразить себя в полной мере, не задевая при этом чести и достоинства товарищей по группе.

Как уже утверждалось, продукты творческого самовыражения представляют ценность в первую очередь для членов обучающейся группы, в особенности для тех участников, которые на данном занятии особенно вовлечены в процесс выполнения задания.

Следует обратить внимание на то, что особую ценность представляет не сам конечный результат или продукт творческого самовыражения, а тот спектр эмоций и открытий, который сопутствовал созданию этого продукта в процессе выполнения задания или упражнения. Например, рисунок, выполненный членом группы, не имеющим специального художественного образования, может представлять для автора композицию, насыщенную глубоким смыслом и восприниматься им как источник позитивных эмоций. Другие участники группы могут почувствовать то же самое, а могут переживать свой спектр эмоций и реакций на рисунок, представленный участником или же оставаться равнодушными.

Часто бывает так, что отношение к рисунку меняется в процессе обсуждения или шеринга как у автора, так и у участников группы. Бывает и так, что изображение, сделанное одним из участников, оказывает большее влияние на других участников группы, чем на самого автора. Представляет интерес тот факт, что данный рисунок, вырванный из контекста занятий, также может восприниматься как изображение, про-

буждающее определенный спектр похожих эмоций и ощущений у людей незнакомых ни с содержанием занятий, ни с автором рисунка.

Следует отметить, что в процессе поэтапной работы с рисунком у некоторых авторов постепенно повышается качество изображения, появляется глубина, и рисунки становятся более эмоционально насыщенными. Они начинают отражать ценностные аспекты личности автора, его эмоциональные состояния и сферы жизненных интересов.

На данном этапе рекомендуется использование технологий, направленных на групповое взаимодействие. К числу таких технологий относятся элементы групповых разминок психодрамы, театра спонтанности и гештальт-терапии. Данные технологии при умелом их применении позволяют в достаточно короткий срок проработать основные защиты, связанные со страхом самовыражения и самопрезентации в группе.

2. Активизация творческого потенциала

Работа на данном этапе предполагает наличие определенного уровня базового доверия участников группы друг другу и ведущему. В случае, если предыдущий этап работы был проведен успешно, уровень доверия формируется автоматически.

Компонент творческого самовыражения в процессе обучения связан с уникальностью и самобытностью каждого обучающегося в любой момент времени. Рассматриваемый в этом аспекте, творческий компонент становится путем развития без страха сделать ошибку в каком-либо новом действии. Процесс творчества становится также путем самопознания,

расширения контакта с окружающими и с самим собой, следствием чего является увеличение ресурса личности обучающегося и постепенное расширение степени свободы применения приобретенных на занятиях практических навыков.

Главное в этом процессе представляет не достижение какой-либо заранее поставленной цели, а полноценное проживание своих чувств, эмоций, мыслей и телесных ощущений в процессе «созидания». Можно сказать, что сам путь воплощает и цель, и результат. Конечный продукт является лишь вехой на пути и представляет временную фиксацию состояний, пройденных в процессе выполнения заданий.

Данный продукт следует рассматривать как своеобразную памятку или набросок карты, или фрагмента карты осваиваемой территории. Данная карта может пересматриваться и корректироваться в процессе дальнейшего освоения предмета. Более того, остановка на каком-либо этапе развития и принятие этого этапа за конец обучения рассматривается как нежелательное явление и возможно, как проявление сопротивления или потерей интереса к обучению, предмету или указывает на наличие конфликтной ситуации.

Следует обратить особое внимание на то, что в ситуации обучения творчество является добровольным действием, направленным на самопознание и самораскрытие в первую очередь, и требует от преподавателя создания в обучающей группе доброжелательной атмосферы, которая включает в себя безоценочность и принятие каждого обучающегося в группе таким какой он есть.

Если данное условие не будет соблюдаться в любой мере, то творческие ресурсы так и останутся в

свернутом состоянии, так как будет отсутствовать акт самооценности творчества независимо от результата и последующей оценки.

Нужно отметить, что принцип принятия личности сам по себе предусматривает безоценочное отношение. Данные отношения не подразумевают отстраненность и отрешенность исследователя или равнодушие. Скорее данная позиция представляет веру в правильность человеческой природы и мудрость организма. В этом случае возникает доверие к спонтанно возникающим в группе процессам. Тогда любой акт взаимодействия, в самопроявлении и самовыражении может рассматриваться как имеющий свой первоначальный смысл, свою направленность и представляет собой самоценный акт, нуждающийся в дальнейшем развертывании или самоопределении.

В любой данный момент, в данное время и в данном месте мы в этом случае имеем дело с процессом самопроявления, который при наличии поддержки и внимательного, принимающего отношения может стать шагом к самопознанию и самосовершенствованию.

Тогда самым важным компонентом становится свобода самовыражения и творчества, вытекающие из ощущения безоценочного принятия происходящего. Свобода предусматривает возможность продвижения в любом направлении из начальной точки и по мере необходимости не исключает возможность возвращения к началу и поиск нового пути. Также свобода может проявляться в добровольном отказе обучающегося выполнять какое-либо упражнение или посещать практические занятия, в случае, если данные занятия, по его мнению, наносят ему ущерб.

Следует обратить внимание, что предоставление такой свободы не нужно путать с попустительским отношением, которое наоборот расхолаживает обучающихся, и не приносит пользы при изучении любой дисциплины.

3. Проработка блокировок и ограничений

Этот этап производится с использованием рисуночных технологий и техник ролевого моделирования. Данные технологии позволяют работать с обучающимися в мягкой и ненавязчивой форме. Представляет интерес технология визуализации, которая будет описана в разделе «технологии».

Большая часть блокировок, обычно связана с темами, являющимися актуальными на данный момент времени.

В большинстве случаев, появления блокировок можно избежать, в ситуациях, когда в группе существует атмосфера надежности и безопасности. В работе со студентами-психологами рекомендуется на первом занятии, посвященном знакомству и выявлению ожиданий дать им понять, что программа семинаров будет строиться с учетом их запросов. Такая программа должна стимулировать их к дальнейшему профессиональному росту. Стоит обратить внимание обучающихся, что содержание семинаров-практикумов определяется самими обучающимися, и, следовательно, зависит от полноты выражения их запросов.

Целесообразно на первом же занятии четко следить за выполнением всеми обучающимися правил групповой работы. Данные правила обозначаются ведущим на стадии знакомства. Желательно, чтобы необходимость их соблюдения была четко обоснована

преподавателем. Так как групповые правила служат для сохранения психологической безопасности для ведущего и участников, эти правила следует предложить в мягкой форме, а не навязывать.

В случае, если какие-либо правила вызывают у участников протест, их можно разъяснить или преобразовать, исходя из потребностей группы. Не следует нагружать группу чрезмерным количеством правил, так как это может создать впечатление, что работа психолога связана с принятием большого количества ограничивающих убеждений, что не увязывается с самим процессом консультирования и превращает его в скучное занятие, исключающее творческое самовыражение. Лучше всего предложить пять основных правил (конфиденциальность, безоценочность, очередность, добровольность, правдивость) и вводить основные правила по мере необходимости в процессе дальнейшего обучения.

4. Закрепление полученных навыков

Данную работу целесообразно проводить с использованием техник визуализации, психодрамы, гештальттерапии и театра спонтанности. Эти техники позволяют проектировать полученные в процессе обучения навыки, с целью их плодотворного использования в будущем.

При планировке структуры семинаров-практикумов необходимо соотносить количество упражнений со временем, отпущенным на проведение занятий. Лучше выполнить одно упражнение в неспешном темпе и обсудить его в группе, чем за то же время провести несколько упражнений в быстром темпе.

Необходимо учитывать, что после каждого упражнения должен проводиться шеринг с целью осмысления и анализа. В случае выполнения за короткое время нескольких упражнений переживания могут смешиваться в один поток, следствием чего может стать затруднение в выявлении смысла каждого из них. Обычно за два академических часа можно добросовестно выполнить одно, в крайнем случае, два упражнения, включенные в процесс одной встречи. Процесс встречи состоит из разогрева (вербального и невербального), действия (или выполнения упражнений), обсуждения (шеринга) и завершения (подведения итогов и обобщения). Запись упражнения обычно проводится на следующих занятиях, когда опыт, полученный в процессе упражнений, ассимилировался каждым участником группы.

Педагогическая практика убеждает, что развитие творческой активности учащихся происходит более эффективно, если оно опирается на саморазвитие личности. Характерными особенностями творческой активности, по мнению многих исследователей, являются познавательная самостоятельность, овладение способами деятельности. Открытость новому позволяет творческим людям более полно использовать имеющуюся в их распоряжении информацию, расширяя область поиска решения. Она связана также с гибкостью мышления, обеспечивающей свободу в переносе опыта и знаний в новые ситуации. Важной чертой творческой личности является возможность действовать в условиях неопределенности.

Традиционно российская высшая школа готовила студентов, которые группировались вокруг выдающихся учёных, таких как Ломоносов, Пирогов, Сече-

нов, Крылов, Мечников, Жуковский, Иоффе, Мишин, Капица и десятках других научных школ, возникших в разные времена в разных вузах. Особенно остро этот вопрос встал после революции 1917 года, когда часть учёных не приняла новых идей, но подавляющее число профессоров стали создавать новый слой творческой советской интеллигенции. И результаты не замедлили сказаться. Буквально за несколько десятков лет возник активный слой людей, которые хотели и могли создавать новое. Вся история Советской власти пестрит этими примерами. За границей, видя такие успехи, стали и в высшей школе, и в специализированных учреждениях копировать, повторять многое сделанное в нашей стране, вкладывая при этом во много раз большие средства и создавая систему подготовки, как сейчас говорят, суперэлиты. Более того, советских учёных стали активно приглашать за границу.

В чём же состоял положительный опыт работы высшей школы 20–30-х годов. Во многих вузах на базе крупных лабораторий, а также в промышленных и научных организациях стали появляться группы специалистов, которые могли, начиная с первых курсов, участвовать в различных видах творческой работы. Однако уже в начале семидесятых годов была подготовлена система обучения, которая буквально с первых студенческих шагов привлекала студентов к систематической, вначале простой, а затем и более сложной работе.

Преподавательские коллективы многих вузов увидели для себя возможность подготавливать более квалифицированных специалистов и помощников в повседневной научно-педагогической работе. Постепенно эта концепция, получившая название на-

учно-исследовательской работы студентов (НИРС), стала почти непременным условием подготовки специалиста способного мыслить творчески. Свободная ориентация в такой среде позволяет находить нетривиальные способы решения проблемы, творчески воспринимать подходы других исследователей, использовать методики, разработанные в совершенно иных областях знания. Зачастую такие качества специалист (подготовленный по стандартной программе) приобретает только через несколько лет (иногда ~10) после окончания вуза.

Среди дополнительных возможностей, которые приобретает обучаемый, участвуя в системе различных форм творческого обучения чаще всего выделяются следующие: умение выходить за рамки содержания и форм стандартного представления учебного материала; дополнительная возможность профессиональной экспертизы своих творческих способностей и умений; возможность сравнивать свой творческий продукт с работами других учащихся; поиск адекватной для себя творческой среды, образовательного пространства для реализации своих возможностей; возможность иметь несколько учебных планов, курсов, методик, помогающих выстраивать свою индивидуальную образовательную траекторию.

Важным моментом для выявления необходимости формирования дивергентного мышления в учебно-образовательном процессе является положение о том, что личность, которая может реализовать свою творческую активность, руководствуется внутренними мотивами поведения и ориентируется прежде всего на собственный личностный рост, личностное саморазвитие. Вследствие чего негативное влияние

социума сводится к минимуму, а это очень важно, учитывая процент дезадаптации учащихся.

Развитие личности обучающегося имеет два взаимосвязанных аспекта:

1. повышение продуктивности интеллектуальной деятельности обучающегося, за счет формирования способностей анализировать, сравнивать, обобщать, учитывать причинно-следственные отношения, исследовать, систематизировать свои знания, обосновывать собственную точку зрения, порождать новые идеи и т. д.;

2. рост индивидуального своеобразия каждого обучающегося на основе учета индивидуальных познавательных склонностей, биоритмов, психосоциотипов, когнитивных стилей, избирательности в выборе учебного материала и т. д.

В качестве критериев оценки эффективности тех или иных форм и методов обучения должны выступать не только показатели, учитывающие степень овладения знаниями, умениями и навыками, но и показатели сформированности определенных личностных качеств, характеризующих разные стороны развития интеллекта, духовности, творческих способностей обучающихся.

Особое внимание в образовательной среде должно уделяться развитию креативности обучающихся. При этом креативность понимается как интегральная устойчивая характеристика личности, определяющая её способности к творчеству, принятию нового, нестандартному созидательному мышлению, генерированию большого числа оригинальных и полезных идей. Основная цель креативной образовательной среды – «разбудить» в человеке творца и максималь-

но развить в нём заложенный творческий потенциал. Креативная образовательная среда должна не только предоставлять возможность каждому обучающемуся на каждом образовательном уровне развить исходный творческий потенциал, но и (а это на наш взгляд – главное) пробудить потребность в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии, сформировать у человека объективную самооценку. Основными требованиями к креативной образовательной среде являются высокая степень неопределённости и проблемности, непрерывность и преемственность, принятие обучающегося и включение его в активную образовательную деятельность.

Е.В. Воробьева (47) провела исследование состояния компонентов креативного мышления студентов.

Недостаточный уровень развития творческого мышления, воображения, любознательности связан с тем, что на данном этапе система обучения сохраняет примат информированности личности над ее культурой и рациональная сторона познания в ней преобладает над чувственно-эмоциональной. Это означает, что деятельность при такой системе обучения в основном направлена на передачу знаний студентам, а сам процесс обучения основывается на дидактоцентрической технологии и в нем преобладают субъект-субъектные отношения между преподавателем и студентами.

Специфические черты новых креативных технологий – создание педагогических условий, обеспечивающих мотивацию, включение учащихся и студентов в активную творческую, в том числе, исследовательскую деятельность на всех видах аудиторных и внеаудиторных занятий и компьютерную интеллекту-

альную поддержку мышления. Такая творческая деятельность обеспечивает развитие интеллектуальной активности личности, мобилизацию и развитие творческих способностей, формирует системное диалектическое мышление, духовно-нравственный и волевой комплексы, а также обеспечивает последующую «трансформацию» элементов поисковой познавательной деятельности, в которую активно включен учащийся или студент, в креативные качества творческой личности, в том числе, в потребность в непрерывном саморазвитии.

Выводы

Исходя из данных исследования, можно выделить следующие положения: 1) креативность рассматривается во-первых, как универсальная личностная характеристика, во-вторых, как способность адаптивно реагировать в новых условиях, а также в-третьих, как процесс, направленный на актуализацию интеллектуальной и творческой деятельности человека; 2) креативность может быть разделена на специфические виды: общую и социально-коммуникативную; вербальную и невербальную; внешнюю и внутреннюю, где тип креативности в рамках кросскультурной теории определяется типом культуры, в которой существует человек; 3) креативность как процесс, личностное качество и способность сопровождает социальное творчество и может существовать только в рамках определенной культуры и социума; 4) креативность предполагает интеграцию навыков, мотивов и ресурсов личности, создающих установку на открытость восприятия окружающего и поиск возможностей самореализации.

К основным критериям развития креативности у студентов можно отнести следующие:

1. Открытость новому опыту. Данный критерий определяется возможностью генерирования новых идей с целью формирования позитивного отношения к окружающим и открытия новых моделей взаимодействия в области педагогической деятельности. Для возникновения и формирования открытости необходимо создание соответствующих условий, что находится в прямой зависимости от наличия в группе атмосферы принятия и поддержки. Если данное правило не соблюдается, могут возникать ситуации, препятствующие групповой работе. Задачей педагога на стадии знакомства является тестирование студентов с целью определения уровня доверия в группе.

2. Увеличение творческого потенциала. Данный параметр находится в прямой зависимости от активизации творческих ресурсов личности. Активизация творческих ресурсов может проводиться с использованием визуализации и ролевого моделирования. Статистически, визуальная модальность опыта является наиболее часто используемой и поэтому наиболее доступной для модификаций. Процесс визуализации доступен практически каждому, и ему легко обучить любого за достаточно короткий срок. Данный факт позволяет использовать процесс визуализации на различных стадиях обучения, независимо от базового начального уровня знаний студентов. Использование ролевого моделирования позволяет сформировать навыки работы, применяемые в профессиональной педагогической деятельности.

3. Способность к концентрации. Данная способность является наиболее значимой в работе педаго-

га. Она находится в прямой зависимости от наличия у него системы ценностей и убеждений, позволяющих сохранять внимание в состоянии свободной фокусировки и быть заинтересованно вовлеченным в процесс педагогической деятельности. Способности к концентрации мешает наличие нерешенных и незавершенных жизненных ситуаций. Работа с такого рода опытом предполагает повторное прохождение актуальной обучающей ситуации с целью полного и окончательного проживания всего спектра эмоций, присущих данному событию.

4. Эмпатия. Данный критерий способствует установлению позитивных взаимоотношений в педагогической деятельности и формируется с помощью прохождения студентами ряда моделируемых ситуаций в атмосфере позитивного принятия и поддержки.

5. Вовлеченность в учебный процесс. Данный параметр связан с закреплением полученных на различных этапах обучения навыков и использование их в дальнейшей профессиональной деятельности. Для развития у студентов такой вовлеченности рекомендуется использование технологий, направленных на групповое взаимодействие. К числу таких технологий относятся элементы групповых разминок психодрамы, театра спонтанности и гештальттерапии.

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.

В профессиональной подготовке будущих педагогов большую роль играет координация теоретического и практического материала. Соотношение теории и практики рекомендуется соблюдать в пропорции 1/2. Такое соотношение определяется рядом факторов:

В процессе изложения лекционного материала, несмотря на возникающие вопросы и дискуссионные моменты, основное время занимает деятельность преподавателя. В этом случае контакт с аудиторией является избирательным. На семинарских занятиях внимание равномерно распределяется между всеми участниками группы. Это обусловлено спецификой занятий и применением технологий групповой работы. Каждый участник получает возможность свободно высказать свое мнение окружающим. Основные правила групповой работы создают обстановку безопасности и принятия. В этом случае у каждого члена группы есть возможность проявить себя в зависимости от степени актуализации потребности, что требует наличия времени. Студенты имеют возможность прояснить лекционный материал, который показался им непонятным или вызвал возражения. В этом случае преподаватель может организовать дискуссию между различными участниками группы, выражающими различное мнение по поводу вопроса. В процессе организации этой дискуссии, преподаватель обучает студентов формам ведения дискуссии, как групповой работы. В данном случае преследуются две

цели: обучение ведению групповой работы и проявление необходимого учебного материала.

В процессе исследования были выделены три составляющих личности (ментальная, эмоциональная, физическая). На практическом уровне, можно отобразить взаимоотношение между ментальной, эмоциональной и физической составляющими в виде трех пересекающихся сфер. В этом случае процесс обучения оказывает влияние на все три сферы, а рост креативности представляет собой процесс интеграции этих компонентов и их координированного взаимодействия. Педагогические и психологические технологии работы можно разделить по степени их воздействия на ту или другую часть личности: ментальную (лекции, рисунок, процесс-анализ, ролевое взаимодействие); эмоциональную (психодрама, ролевое моделирование, гештальттерапия, проективный рисунок); физическую (работа с движением, психодрама, погружение).

Глава 2

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

2.1. Модель креативного развития студентов

Необходимыми составляющими понимания являются знание и опыт. Эти компоненты должны быть скоординированы между собой в процессе обучения. В определенный момент времени один из них (знание или опыт) может доминировать, но не настолько, чтобы полностью подавить другой компонент (или составляющую). Результатом доминирования одного из компонентов будет являться уменьшение понимания, что для педагога-психолога не является лучшим вариантом.

Так прирост знаний за счет уменьшения практического опыта дает человека-теоретика, который способен дать ответ на множество вопросов, но данные ответы являются сухими и безжизненными, поскольку не подкрепляются личным опытом и строятся на игре воображения к сопоставлению и анализу текстов, что в случае ОПК при работе с клиентом и преподавании данного предмета не играет существенной роли. В области консультирования такой человек будет давать советы и сопоставлять реальное поведение «здесь и

сейчас» с ранее прочитанным текстом, что в свою очередь приведет к потере контакта с клиентом.

В любом случае прочитанный текст корректируется личным опытом, данный жизненный опыт ложится на текст и насыщает его примерами и пониманием. В случае преподавания отсутствие составляющей опыта психологического консультирования делает лекцию сборником (хотя может быть и хорошим) из цитат авторов, где в качестве связок выступают собственные мысли лектора.

Наличие неосмысленного и неассимилированного опыта порождает другую полярность – человека, который многое может сделать практически, но не умеющего объяснять причины своего действия и систематически и логично изложить многообразие структурных компонентов собственного опыта или трансформировать стиль подачи материала в зависимости от уровня подготовки и притязаний аудитории. Можно сказать, что такой человек предпочитает действие объяснению и демонстрации лекциям. Он может многое продемонстрировать и показать практически, но попытки объяснить и структурировать свой опыт могут не соответствовать уровню знаний и создавать ощущение у аудитории незнания лектором своих действий, непонимания предмета или нежелания поделиться собственным опытом. Среди студентов такая позиция выражается во фразах «Я все понимаю, но объяснить не могу». Хотя эта фраза может покрывать собой незнание материала под видом трудности изложения или невозможности выразить свои мысли, или правильно подобрать слова.

В таком случае можно попросить студента привести пример, который может опосредованно прояс-

нить или проиллюстрировать материал, тему, понятие, формулировка которого вызывает затруднения. В случае, если студент действительно знает и понимает материал, то демонстрация примера не вызовет у него особых затруднений.

Формирование у студентов понимания предмета и овладения практическими навыками должно происходить постепенно при прохождении ими ряда этапов обучения. На каждом из данных этапов необходима корреляция теоретического и практического материала. Исходя из опыта можно сделать предположение, что практический материал, отработанный на семинаре раньше, чем дан соответствующий теоретический материал по данной теме воспринимается и остается в памяти более эффективно, чем в случае если был первоначально дан в теории, а затем уже в практике. При объяснении этого эффекта следует обратить внимание на следующие факторы:

- если сначала дано теоретическое обоснование, а затем выполняется практическая часть, то студенты начинают намеренно искать в упражнении подтверждение теории, что снижает эффективность спонтанных реакций и эффекта самостоятельного обнаружения смысла данного упражнения и способов его реализации в практике. В этом случае также происходит «вчитывание» теории в практику, а поскольку любой термин, относящийся к сфере психологического консультирования имеет неоднозначную трактовку, которая зависит от контекста его применения и также каждый термин или теоретическое описание опосредуется личным опытом и суммой знаний каждого студента индивидуально, то выполнение упражнения усложняется дополнительной смысловой нагрузкой,

что также препятствует простоте его выполнения и блокирует самораскрытие и спонтанность. К этой же области относится и желание выполнить данное упражнение «правильно», а также всеми силами получить максимальный эффект, извлечь максимальную пользу или одновременно выполняя упражнение сверять его с теоретическими выкладками, что опять же приводит к исчезновению эффекта включенности. Лучшим вариантом, на наш взгляд, является выполнение упражнения, а затем его групповое обсуждение, суть которого сводится к тому, что каждый из участников добровольно рассказывает в группе о том, что он обнаружил или открыл для себя в процессе данного упражнения. Часто, во время такого обсуждения студенты сами открывают механизмы, лежащие в основе данного упражнения и формулируют их в понятной для себя форме. Такие формулировки обладают особой ценностью, так как они были обнаружены или открыты в процессе проживания собственного уникального опыта и могут быть транслированы другим, так как были поняты и сформулированы самостоятельно, а не вызваны из книг и притянуты насильно.

На теоретической части, студенты уже имеют возможность осмысленно воспринимать соответствующую часть теории и определений и сравнивать их с определениями, выработанными ими на практической части, что способствует более активному творческому восприятию и ассимиляции теоретической части, также опыт, приобретенный ими на практике, позволяет им наполнить жизнью теоретические понятия. Еще одно преимущество такой структуры преподавания заключается в том, что преподаватель может в качестве иллюстраций к теории обращаться к

личному опыту студентов, который был приобретен ими в процессе выполнения практических заданий и упражнений.

В процессе преподавания теоретической части следует также избегать перегруженности речи многочисленной терминологией и сложными определениями, в каждом из которых употребляется несколько понятий.

Такая перегруженность речи терминологией трудна для восприятия и понимания и часто может вызвать отвращение к предмету. К тому же, на осмысление каждого термина требуется некоторое время и каждый термин обладает внутренней неоднозначностью, что еще более осложняет понимание, так как каждый такой термин должен быть рассмотрен при помещении в контекст соответствующей темы и предложения.

Вышеописанную особенность следует также учитывать и в случае произнесения инструкций для упражнений при выполнении практической части. Инструкция должна быть четкой, исключая неоднозначность толкования и в то же время предусматривающая достаточную свободу для творчества и самовыражения. Лучше всего, если это будут простые, понятные и четкие предложения. Следует избегать специальной терминологии. Если возникает непонимание, то лучше привести пример или короткую демонстрацию, чем объяснять на словах или апеллировать к лекционному материалу. Следует также учитывать, что студенты, особенно в начале курса, могут «вычитывать» из инструкций то, что в них на самом деле не было, поэтому необходимо делать инструкции к упражнению максимально доступными для пони-

мания. Также рекомендуется, чтобы студенты в процессе выполнения заданий могли иметь возможность позвать преподавателя или проконсультироваться с ним, если у них возникает непонимание инструкций или трудности в выполнении данного упражнения. В процессе проведения семинаров преподавателю следует быть достаточно лабильным. Это касается как выбора темы, так и содержания, последовательности выполнения упражнений, длительности семинара, соотношения частей, практики и обсуждения и т. д.

В оптимальном варианте тема каждого семинара должна возникать спонтанно в процессе общения участников семинара между собой после стадии разогрева.

Такой вариант оформления темы наиболее соответствует контексту (логике) развития процесса психологического консультирования при прохождении которого тема получает свое развитие в процессе общения клиента с консультантом, но саму тему, тем не менее, определяет клиент. Тот же самый процесс происходит и в клиентской группе или группах личностного роста, когда актуальная тема возникает каждый раз спонтанно исходя из динамики развития взаимоотношений в группе. Модель спонтанного возникновения темы также в максимальной степени отражает общечеловеческую жизненную ситуацию в целом, так как в процессе взаимодействия человека с окружающим, темы возникают и получают свое развитие в зависимости от контекста жизненной ситуации.

Часто эти темы возникают совершенно неожиданно и их содержание может быть непредсказуемым, но следует заметить, что именно в процессе такого взаимодействия с жизнью формируется своеобразие

и уникальность каждой личности. Человек растет, находясь в творческом взаимодействии с миром. И напротив, избегание творческого контакта с окружающим постепенно приводит к духовному обнищанию личности.

Следует обратить внимание, что до сих пор не существует надежной и четкой схемы описания этапов и механизмов психологического консультирования и рекомендации по общим вопросам консультирования. Некоторые авторы разработали структуру консультирования для разных типов клиентов или определенных проблем. В большинстве случаев успех консультирования зависит от личности консультанта со всей ее суммой знаний, опыта работы и личного стиля. Особое внимание следует уделить тому, что нет абсолютно надежных, безошибочных путей консультирования для всех проблем и клиентов, также как нет абсолютно успешных во всех отношениях консультантов. Об этом с достаточной степенью искренности пишут большинство классиков психологии и психотерапии. Неудачи в работе консультанта способствуют пересмотру своих знаний и пополняют копилку опыта работы в той же, если не в большей степени, как удачи. И в то же время сплошные удачи могут способствовать разрастанию чувства собственной значимости, что в значительной степени препятствует работе консультанта.

Однако, несмотря на всю желательность спонтанного определения темы работы, существует необходимость усвоения учащимися необходимых навыков и технологий работы. Одним из выходов из данной ситуации является самоопределение темы при демонстрации различных вариантов технологии работы одной технологии с различными темами.

Особое внимание в процессе преподавания следует уделять координации тем, предусмотренных начальным планом курса и их последовательности с темами, спонтанно возникающими в процессе прохождения курса. Преподаватель должен быть достаточно восприимчив и при необходимости корректировать темы, порядок и содержание в зависимости от актуальной ситуации, возникающей в процессе обучения, как в теории, так и в практике.

Следует всячески поощрять и уделять особое внимание развитию у студентов творческих аспектов личности, что существенно облегчает понимание и усвоение учебного материала и способствует реализации усвоенного на практике. Компонент творческого самовыражения в процессе обучения связан с уникальностью и самобытностью каждого обучающегося в любой момент времени. Рассматриваемый в этом аспекте, творческий компонент становится путем развития без страха сделать ошибку в каком-либо новом действии. Процесс творчества становится также путем самопознания, расширения контакта с окружающими и с самим собой, следствием чего является увеличение ресурса личности обучающегося и постепенное расширение степени свободы применения приобретенных на занятиях практических навыков.

Главное в этом процессе представляет не достижение какой-либо заранее поставленной цели, а полноценное проживание своих чувств, эмоций, мыслей и телесных ощущений в процессе «созидания». Можно сказать, что сам путь воплощает и цель, и результат. Конечный продукт является лишь вехой на пути и представляет временную фиксацию состояний,

прожитых в процессе выполнения заданий. Данный продукт следует рассматривать как своеобразную памятку или набросок карты, или фрагмента карты осваиваемой территории. Данная карта может пересматриваться и корректироваться в процессе дальнейшего освоения предмета. Более того, остановка на каком-либо этапе развития и принятие этого этапа за конец обучения рассматривается как нежелательное явление и возможно, как проявление сопротивления или потерей интереса к обучению, предмету или указывает на наличие конфликтной ситуации.

Следует обратить особое внимание на то, что в ситуации обучения творчество является добровольным действием, направленным на самопознание и самораскрытие в первую очередь, и требует от преподавателя создания в обучающей группе доброжелательной атмосферы, которая включает в себя безоценочность и принятие каждого обучающегося в группе таким какой он есть. Если данное условие не будет соблюдаться в полной мере, то творческие ресурсы так и останутся в свернутом состоянии, так как будет отсутствовать акт самооценности творчества независимо от результата и последующей оценки. Используемая структура занятий может быть представлена в форме обучающей модели развития креативности студентов (см. Педагогическая модель развития креативности студентов педагогических вузов).

Целью в представленной педагогической модели выступает развитие креативности и освоение навыков профессиональной работы; задачами: проработка учебного материала, интеграция знания и опыта, пропорциональное соотношение в подаче теоретических знаний и навыков практической работы, развитие

творческого подхода к решению профессиональных задач.

Методологической базой представленной модели является концепция креативного развития личности в современной культуре, разработанная в рамках тематического плана фундаментальных исследований Российской академии образования, научно-исследовательского направления «Социокультурные проблемы современного образования», проекта «Психолого-педагогические механизмы креативного развития личности в художественной деятельности» в 2008–2009 гг. (Исполнители: Бережная М.С., Бутов А.Ю., Гребенкин А.В., Никитин О.Д.). В соответствии с данной концепцией культура творческой деятельности, направленной на развитие креативности реализуется на трех уровнях: личностно-ценностном; культуры; социокоммуникативном.

В концепции выделены компоненты креативности, включающие в себя:

1. личностный компонент: активность, спонтанность (импровизационность), терпимость к неопределенности (свобода-к-новому), способность постановки и достижения цели (самодисциплина), чувство юмора, внутренняя мотивация, нестандартность мышления.

2. социальный компонент: способность адаптироваться в любых условиях, высокая степень автономности (независимость суждений, способность отстаивать свое мнение), высокая толерантность.

3. культуротворческий компонент: развитое эстетическое чувство, собственная система ценностей, творческая индивидуальность (потенциал),

4. Ресурсы: знания, опыт и доступ к нужной информации.

5. экономический продукт.

Специфическими свойствами креативного процесса, продукта и личности здесь 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.

Методологическими основаниями креативного развития личности в рамках авторской модели выделяются представления:

1) об интегративном характере развития в неразрывности эмоционального, интеллектуального и личностного начала;

2) о творчестве как культурно-историческом и социокультурном явлении;

3) об эстетической и художественной культурах как важнейших составляющих креативной личности;

4) о креативности как свойстве личности, имеющем интегративный и комплексный характер.

Исходя из данных оснований выделены следующие положения, которые необходимы для понимания представленной модели:

1) креативность рассматривается, во-первых, как универсальная личностная характеристика, во-вторых, как способность адаптивно реагировать в новых условиях, а также в-третьих, как процесс, направленный на актуализацию интеллектуальной и творческой деятельности человека;

2) креативность может быть разделена на специфические виды: общую и социально-коммуника-

тивную; вербальную и невербальную; внешнюю и внутреннюю, где тип креативности в рамках кросс-культурной теории определяется типом культуры, в которой существует человек;

3) креативность как процесс, личностное качество и способность сопровождает социальное творчество и может существовать только в рамках определенной культуры и социума;

Креативность предполагает интеграцию навыков, мотивов и ресурсов личности, создающих установку на проблемность восприятия окружающего и поиск возможностей личности.

В обучающем процессе выделены развивающая, формирующая и интегративная функции, где развивающая – способствует прохождению студентов через ряд этапов обучения и формирования профессиональных навыков; формирующая – позволяет координировать процесс формирования знаний умений и навыков в процессе обучения; интегративная – способствует интеграции линий опыта и знания и формированию понимания. Выделенные функции способствуют развитию креативности у студентов, что обуславливает их широкое применение в образовательной практике.

Критериями креативного развития в представленной модели выступают: открытость новому опыту, увеличение творческого потенциала, творческий подход к решению задач, координация ментальной, эмоциональной и телесной составляющей личности, способность к концентрации, эмпатия, низкий уровень тревожности, чувство юмора, вовлеченность в учебный процесс.

Для обеспечения работы представленной модели выбраны следующие формы педагогической деятель-

ности: работа с классическими произведениями изобразительного искусства, театр спонтанности, работа с авторским рисунком, использование танцевальных движений в работе с телом, ролевое моделирование, ассоциативная работа с образами, использование технологий арт-педагогике, технологии творческого самовыражения, психодрама. Данные формы деятельности предполагают использование авторских технологий работы, подробно прописанных в параграфе 2.2. данного исследования. Использование технологий творческого самовыражения в процессе преподавания студентам педагогических вузов позволяет существенно улучшить степень восприятия студентами новых знаний и расширяет сферу применения этих знаний в дальнейшей профессиональной деятельности. Данные технологии основаны на представлении о взаимосвязи координации ментальной (воспоминания, мысли, представления), эмоциональной (чувства, эмоции) и физической (телесные ощущения) составляющей личности, в процессе ее развития.

Этапы ведения занятий включают в себя:

- 1) обеспечение условий, необходимых для создания творческой среды;
- 2) активизацию творческого потенциала с помощью специально подобранных технологий самоисследования и самовыражения;
- 3) анализ возникающих в процессе работы проблем, ограничений и блокировок, с последующей их проработкой;
- 4) закрепление полученных на предыдущих этапах навыков и использование этих навыков в дальнейшей профессиональной деятельности.

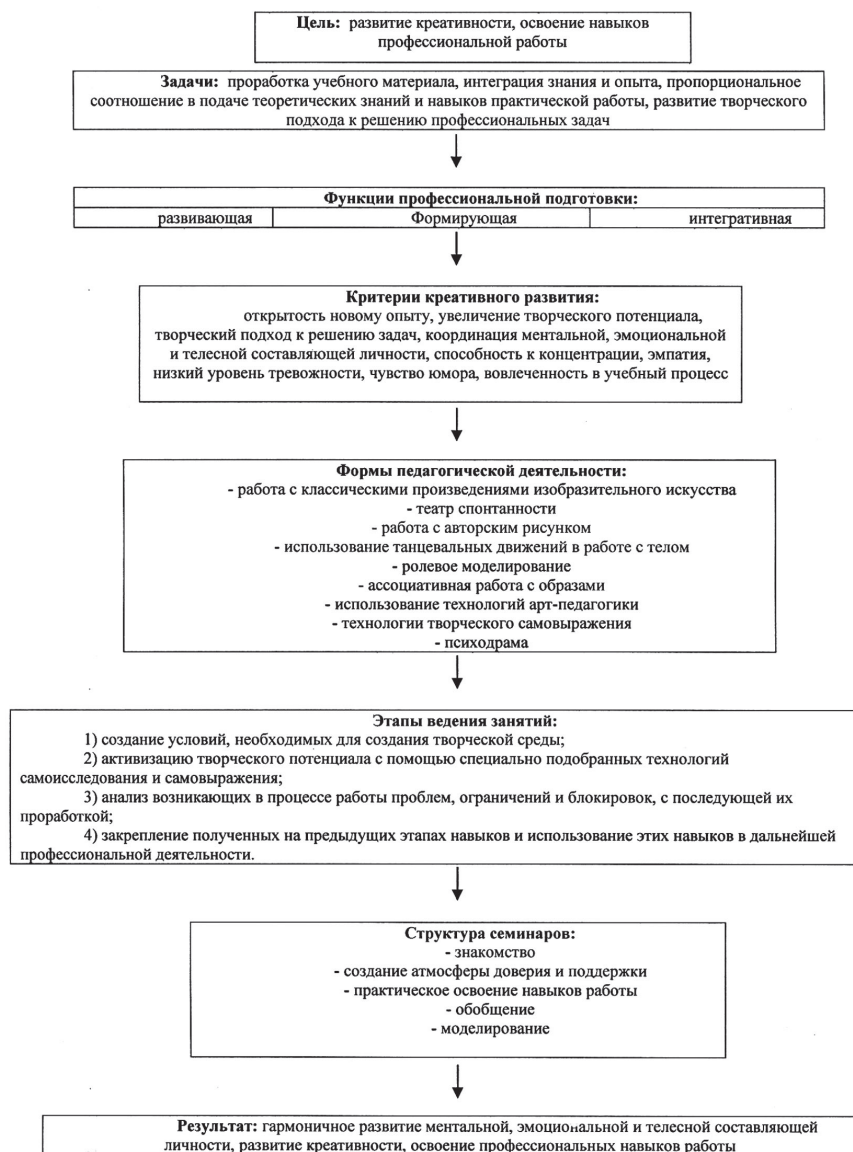
Данные этапы могут быть скорректированы с помощью технологий самовыражения и саморазвития, в условиях позитивного принятия и поддержки.

Структура семинаров-практикумов предполагает: знакомство, создание атмосферы доверия и поддержки, практическое освоение навыков работы, обобщение, моделирование.

В процессе исследования были выделены три составляющих личности (ментальная, эмоциональная, физическая). На практическом уровне, можно отобразить взаимоотношение между ментальной, эмоциональной и физической составляющими в виде трех пересекающихся сфер. В этом случае процесс обучения оказывает влияние на все три сферы, а рост креативности представляет собой процесс интеграции этих компонентов и их координированного взаимодействия. Педагогические и психологические технологии работы можно разделить по степени их воздействия на ту или другую часть личности: ментальную (лекции, рисунок, процесс-анализ, ролевое взаимодействие); эмоциональную (психодрама, ролевое моделирование, гештальттерапия, проективный рисунок); физическую (работа с движением, психодрама, погружение).

Компоненты предложенной модели находятся в логической взаимосвязи друг с другом и должны быть реализованы в соответствии с этапами обучения и ведения групповой работы. При соблюдении этих условий опыт и знания будут гармонично дополнять друг друга.

Педагогическая модель развития креативности студентов педагогических вузов



Следует учитывать, что при перенесении некоторой практики из одного контекста в другой, происходит изменение как практики, так и контекста. Учитывая это можно сказать, что возникает некая новая композиция с результатами, часто отличающимися от старых, и действие таких результатов часто невозможно предугадать. Поэтому следует рассматривать перемещение любого вида практики в другой контекст как эксперимент с неопределенным соотношением сил, требующих осторожного обращения и детального анализа.

Результатом представленной педагогической модели является: гармоничное развитие ментальной, эмоциональной и телесной составляющей личности, развитие креативности, освоение профессиональных навыков работы. В контексте данной модели уточнено понятие креативности, как способности личности принимать нестандартные, творческие решения, в условиях, требующих наличия продукта деятельности.

2.2. Технологии психолого-педагогического воздействия в модели креативного развития студентов

Современная система образования предъявляет повышенные требования к выпускникам педагогических вузов. Особенно это касается преподавания психологических дисциплин. Изобилие литературы на эту тему предъявляет ряд требований. Необходимо уметь различать литературу по степени качества, информативности и новизны. Важно развивать в себе

умение анализировать литературу по различным направлениям и обладать достаточной гибкостью мышления и восприятия для того, чтобы адекватно, в доступной форме донести прочитанное до слушателей.

Особенности преподавания дисциплины «Основы психологического консультирования» связаны также с тем, что в настоящее время в мире существует множество направлений психологического консультирования и психотерапии. Каждое из этих направлений представляет систему оказания психологической помощи, которая включает в себя представление о структуре личности, систему оказания психологической помощи, модель действий консультанта и технологии работы с клиентом, опирающиеся на базовые установки той или иной теории. Следует отметить, что многие из этих подходов при поверхностном рассмотрении кажутся внутренне противоречивыми друг другу и наоборот подходы, кажущиеся несовместимыми (например, по техникам или используемым упражнениям) имеет в своей основе отличие в базовых составляющих. В связи с этим, при преподавании дисциплины «Основы психологического консультирования» возникает необходимость в разработке четкой технологии подачи материала студентам с целью формирования связной и логичной картины существующих на данный момент направлений.

Программа обучения должна учитывать требования к профессиональным навыкам педагогов-психологов и уровень стандартов образования по данной дисциплине.

Следует обратить внимание на то, что правильная подача материала должна включать в себя как теоретические, так и практические аспекты, так как взгляд

на теорию зависит от личного опыта каждого обучающегося и корректируется этим опытом. Данный опыт может быть приобретен студентами в процессе выполнения практических упражнений на семинарах-практикумах и выполнении домашних практических заданий с последующим анализом результатов.

Учитывая сложности преподавания данной дисциплины возникает необходимость использования в процессе преподавания средств, способствующих более активному усвоению материала. Развитию воображения, мышления и памяти, позволяющих выпускнику вуза самостоятельно ориентироваться в новом материале и способствовать формированию у него четкой структуры изучаемой дисциплины, соответствующей современным требованиям государственных стандартов.

Практические навыки, приобретенные студентами, должны позволить им систематизировать полученные при изучении теоретических основ дисциплины и стимулировать творческий потенциал. Это требование должно найти свое отражение в структуре семинаров-практикумов. Логика подачи теоретического материала должна подкрепляться практикой по определенной схеме, которая позволяет избегать перегрузки, интеллектуального истощения, хаоса в восприятии, потери смысла и как следствие этого отсутствия интереса к изучаемой дисциплине. Следует принимать во внимание также действие защитных механизмов студентов, которые могут блокировать интерес к выполнению практической части.

Требования к практической части должны учитывать следующие факторы:

- соответствие содержания каждого семинара практикума соответствующему аспекту теории,
- актуальность и возможность применения данного упражнения на практике и в преподавательской деятельности,
- понимание механизмов, лежащих в основе данного упражнения,
- этапность подачи практического материала,
- учет групповой динамики,
- поэтапное структурирование различных технологий в четкую систему, позволяющую лабильность использования данных технологий,
- учет личностных особенностей студентов и их мотивацию к обучению,
- возможность самостоятельного использования данных технологий для практической работы и в обучении.

Особое внимание следует уделить формированию выпускников вузов навыков, необходимых для преподавания специальности на уровне, соответствующем госстандарту. Данная тема приобретает особую актуальность в связи с современной ситуацией в стране, так как предъявляет повышенные требования к качеству преподавания, что предполагает сформированность будущего педагога-психолога целой совокупности навыков и умений. Современный преподаватель должен обладать достаточной гибкостью мышления и открытостью восприятия, для того чтобы иметь возможность замечать новые тенденции в современно психологии и формировать их в простую для восприятия схему.

Целесообразность преподавания дисциплины «Основы психологического консультирования» (ОПК)

определяется рядом факторов, среди которых можно выделить следующие: наличие необходимого уровня подготовки по основным дисциплинам специальности, наличие необходимого практического опыта в сфере работы психологом и педагогом, степень самоопределения и уверенности в правильности выбранной профессии, определенный уровень внутренней психологической готовности и степени зрелости, а также готовность к усвоению практических навыков, связанных с необходимостью в ближайшем будущем вести самостоятельную работу. Данные факторы обуславливают целесообразность преподавания ОПК на выпускном (5) курсе педагогических вузов.

Следует обратить внимание на то, что именно на завершающем этапе обучения в вузе у студентов часто возникает ощущение отсутствия необходимых для работы с людьми навыков в области практической психологии и психологического консультирования. Поскольку курс ОПК рассчитан на развитие именно этих навыков, необходимо уделять особое внимание технологии преподавания данной дисциплины с учетом растущих запросов общества и требований к выпускникам вузов по данной специальности.

Предмет ОПК является дисциплиной, предусматривающей некоторую долю личной вовлеченности, самоактуализации студентов в процессе прохождения данного курса. Задачей преподавателя здесь является не столько обеспечение студента необходимой суммой информации о современном состоянии психологического консультирования и истории его развития, сколько вовлечение его в процесс исследования и присвоения компонентов, необходимых для успешного ведения консультирования. Большинство из этих

компонентов может быть отработано только в процессе выполнения практических упражнений, так как именно при выполнении практических упражнений студенты получают возможность развить в себе необходимые для работы невербальные навыки контакта, ощущение собеседника, оценку пауз, интонации и т.д. В дальнейшем каждый из этих компонентов должен быть проанализирован с целью сделать их осознанными, следствием чего является возможность их применения в самостоятельной работе.

В аспекте обучения необходимым является не только передача базовых знаний и навыков, а также трансляция суммы практических умений, но и необходимость сохранения полученных в вузе знаний и возможность самостоятельного воспроизведения и применения этих знаний и навыков в зависимости от ситуации.

Данный аспект использования полученных знаний и навыков предусматривает наличие ответственности за собственные поступки и оценку ситуации, в которой данные знания могут быть использованы.

Наличие ответственности не следует путать с чувством вины, которое может привести к бездействию и негативным оценкам любого творческого акта. Наличие иррационального чувства вины может рассматриваться как преграда, препятствующая налаживанию позитивных отношений между людьми, блокировки творческих способностей личности и формированию отстраненной позиции к жизненным событиям, так как данная установка способствует избеганию актуализации собственных эмоций, что в свою очередь блокирует активное взаимодействие. Можно сказать, что в этом случае человек ничего не делает и, следова-

тельно, ни в чем не виноват. Но и здесь чувство вины может быть активизировано за счет угрызений совести за бездействие в ситуации, в которой действие было бы уместно. В любом случае, иррациональное чувство вины блокирует активность личности и направлено на постепенное саморазрушение. У других личностей избыточное чувство вины может привести к соглашательской позиции с опасением нанести вред своими действиями. В этом случае психолог и педагог будут пытаться оказывать другим излишнюю поддержку и навязывать свою помощь с целью искупления собственного чувства вины. При этом существует риск избаловать клиента или аудиторию и создать родительско-детскую модель отношений, которая во многом рождает зависимость и лишает возможности опираться на собственные ресурсы, что в свою очередь блокирует развитие и самораскрытие.

Одной из мотиваций в процессе обучения является присутствие смысла обучения и наличия цели, к которой студент стремится. Наличие цели определяет интерес к процессу обучения, степень активности и вовлеченности студентов в процесс ассимиляции материала. Само по себе наличие определенной жизненной цели вносит смысл в существование личности и определяет условия, необходимые для ее достижения. В данные условия входят и необходимые средства. Следовательно, успешность усвоения материала зависит и от того, насколько он соответствует внутренней мотивации обучающегося и способствует достижению поставленных им целей или реализации насущных потребностей обучающихся.

Исходя из вышесказанного на первых этапах обучения необходимо выявить запрос студентов и опре-

делить степень подготовленности, которые в свою очередь будут отправной точкой для формирования основной программы обучения на данный период времени., так как государственный стандарт предусматривает достаточную свободу в формировании и внутренней данной дисциплины. Здесь нужно обратить внимание на то, что программа курса должна также учитывать современные научные достижения в данной области.

Преподавание должно включать в себя два направления педагогической деятельности. Первым является подача необходимого теоретического материала, который соответствует лекционной части курса. Вторым направлением является проведение семинаров по лекционной части и отработка необходимых для будущей работы практических навыков. Данная часть работы проходит на семи парах-практикумах. Рекомендуемое соотношение теории и практики 1:2, так как отработка практических навыков требует особого построения структуры занятий, что будет описано ниже.

Структура семинара-практикума представляет из себя кратковременную обучающую группу, в которой должны быть соблюдены все основные правила ведения групп как обучающих, так и клиентских. Существуют определенные правила ведения таких групп, которые предполагают их эффективность и защищенность как членов группы, так и ведущего.

В различных источниках количество таких правил варьируется.

Суммировав данный материал, можно выделить пять основных групповых правил, которые добровольно должен принять и соблюдать каждый член

группы: это конфиденциальность, добровольность, очередность, безоценочность и открытость. Следует обратить внимание, что преподаватель на семинарах-практикумах выступает в роли ведущего группы или тренинга, что подразумевает принятие на себя дополнительной ответственности за последствия проведенных им занятий, типы включаемых в практическую часть упражнений, учет состава и динамики развития группы, процесс ассимиляции опыта и разрешение конфликтов в процессе проведения занятий. С этой точки зрения проведение семинаров-практикумов в вузах представляет собой некоторую сложность по целому ряду пунктов. Эти пункты можно выделить, проводя сравнение между стандартно набираемой обучающей группой и группой студентов, изучающих предмет ОПК в программе вуза наряду с другими дисциплинами.

1. Первое отличие состоит в том, что в обучающую группу люди приходят добровольно с целью получить необходимые для применения знания и навыки работы. Студенты, в силу того, что данный курс является включенным в обязательную программу, вынуждены посещать его независимо от собственного желания, даже при отсутствии мотивации.

2. Обучающие группы придерживаются определенного направления (гештальт, психодрама, НЛП и т. д.) и в соответствии с этим направлением создается программа обучения и люди приходят учиться именно в ту группу, которую выбрали для себя в соответствии со своими ожиданиями. В вузах программа может включать в себя компоненты, не представляющие интереса для студентов, имеющих опыт собственной работы или не затрагивающих тех аспектов

работы, которые актуальны для данных студентов в силу необходимости использования на практике. Или наоборот программа может представлять интерес для определенной категории студентов, так как будет соответствовать их ожиданиям и уровню притязаний, но не будет удовлетворять другую категорию студентов, так как не будет способствовать реализации их интересов. В связи с этим на первом же практическом занятии необходимо в процессе знакомства собрать информацию о том, какие группы и курсы посещали данные студенты и выяснить у них, что они хотели бы получить от курса, а далее в связи с этими ожиданиями корректировать теорию и практику на данный семестр или год (учебный период).

3. Необходимо учитывать, что студенты в вузах посещают занятия нерегулярно, что приводит к двум факторам:

1) Состав группы постоянно меняется по численности, при этом численность на каждом занятии можно предположить весьма относительно.

2) Состав группы не является постоянным, т.е. на занятия могут прийти студенты, не ходившие на предыдущие занятия или студенты, посещавшие сначала перестают ходить в середине или в конце, возникают перерывы в посещаемости и т. д., что в свою очередь приводит к трудностям в этапах развития группы, формирования доверия в группе, что в свою очередь следует учитывать при составлении программы обучающего курса в области практики. С явлением нерегулярной посещаемости не следует бороться административно-принудительными мерами, так как у ряда студентов могут быть свои личные причины не являться на практические занятия, вследствие

нежелания актуализировать свои проблемы перед группой или личных конфликтов и насильственное принуждение таких студентов к посещению семинаров-практикумов может привести к негативным последствиям как для них самих, так и для остальных участников. Принудительное посещение студентов, не заинтересованных в данной дисциплине и игнорирующих групповые правила в свою очередь разрушают доверительную атмосферу, что также нежелательно.

Факты нерегулярного посещения по неуважительным причинам можно изменить только с помощью усиления мотивации у студентов, что в свою очередь предполагает работу преподавателя по выявлению сферы их интересов и учет этих интересов в составлении программы.

Одной из целей данного курса является предоставление возможности обучающимся на собственном опыте ощутить различные направления психологического консультирования и впоследствии выбрать из них тот, который наиболее близок каждому из них исходя из особенностей личностных характеристик и интересов каждого. Следовательно, структура занятий должна способствовать максимальному погружению в изучаемый материал с последующим выходом из него и критическим осмыслением полученного опыта и знаний. Критическое осмысление учащимся теории и практики является необходимым элементом творческого развития личности и как следствие этого правильной ассимиляции учебного материала.

Следует уделять особое внимание практическому осмыслению на практикумах-семинарах, так как

одним из следствий такого осмысления является понимание материала, что в свою очередь предполагает овладение студентом суммой необходимых знаний, понятий и навыков, а также умение сделать их своими и, следовательно, транслировать их другим в адекватной ситуации форме.

Формирование навыков спонтанного творчества у студентов включает в себя ряд условий, которые позволяют активизировать данный процесс и поддерживать его, в дальнейшем, на уровне, достаточном для актуализации в процессе дальнейшего обучения. Процесс творчества напрямую зависит от степени внимания, которое уделяет человек событиям, происходящим вне и внутри его личности.

Активизация творческих процессов находится в прямой зависимости от наличия в группе атмосферы принятия и дружелюбия. Данная атмосфера может быть уже создана в группе на предыдущих стадиях обучения. В случае, когда данная атмосфера отсутствует, необходимо предпринять ряд действий по ее созданию. Если данное правило не соблюдается, могут возникать непредвиденные ситуации, которые препятствуют развитию межличностных отношений в группе в сторону увеличения доверия и поддержки. Задачей ведущего в начале знакомства с группой является своеобразное тестирование группы с целью определения уровня доверия группе. В случае, когда уровень сплоченности группы невелик, ведущий должен предложить ряд упражнений, позволяющих проработать и уменьшить данный параметр.

При планировке структуры семинаров-практикумов необходимо соотносить количество упражнений со временем, отпущенным на проведение занятий.

Лучше выполнить одно упражнение в неспешном темпе и обсудить его в группе, чем за то же время провести несколько упражнений в быстром темпе.

Необходимо учитывать, что после каждого упражнения должен проводиться шеринг с целью осмысления и анализа. В случае выполнения за короткое время нескольких упражнений переживания могут смешиваться в один поток, следствием чего может стать затруднение в выявлении смысла каждого из них. Обычно за два академических часа можно добросовестно выполнить одно, в крайнем случае, два упражнения, включенные в процесс одной встречи. Процесс встречи состоит из разогрева (вербального и невербального), действия (или выполнения упражнений), обсуждения (шеринга) и завершения (подведения итогов и обобщения). Запись упражнения обычно проводится на следующих занятиях, когда опыт, полученный в процессе упражнений, ассимилировался каждым участником группы.

Проработка негативных жизненных ситуаций может происходить с использованием технологий художественного самовыражения. Для этих целей может подойти авторская методика структурирования пространства личности «Контур». Как и большинство исследовательских рисуночных методик данная технология позволяет в течение 2-х часов (2 по 45 мин.) обозначить значимые элементы внутреннего пространства личности и зафиксировать их в форме символов. В дальнейшем, символы прорабатываются во взаимосвязи друг с другом и находят свою предварительную координированность в общем контуре, символически изображенном в виде некой фигуры. Данная методика позволяет работать в течении не-

скольких занятий, пересматривая и заново структурируя значимые компоненты рисунка.

В данном случае ценность использования рисунка в работе с негативными эмоциями состоит в том, что в процессе такой работы эмоция получает свое символическое выражение, что способствует ее конкретизации и в последствии проявлению причины формирования. Рисунок также может являться своеобразным стоп-кадром эмоциональных состояний, в котором показана расстановка внутренних сил личности на данный период времени. Поскольку эмоции обладают некоторым качеством неувимости, данная методика позволяет составить динамическую карту эмоционального состояния участника на данный период его жизни. Данную методику рекомендуется проводить в парах, которые формируются по взаимному согласию участников.

При работе с эмоциями следует соблюдать особую осторожность т. к. проявленное эмоциональное состояние обладает свойством актуализировать связанную с ним жизненную ситуацию, что в свою очередь может вести к изменению общего состояния организма обучающегося. Основное правило можно сформулировать следующим образом: «любой эмоциональный взрыв должен быть проработан». В этом смысле каждый всплеск эмоций должен быть осознан и в последствии интегрирован в общую структуру личности обучающегося. В этом случае на преподавателе лежит особая ответственность, связанная с тем, что ситуация, начатая в обучающем русле должна получить хотя бы частичное разрешение в процессе одного семинарского занятия. В случае если ситуация не завершается, а процесс погружения в эмоцио-

нальный опыт уже произошел, преподаватель обязан приложить все усилия для того, чтобы привести этого участника в состояние более уравновешенное. Если этого не сделать, участник может быть травмирован. А у остальных участников может возникнуть недоверие к процессу проведения семинаров.

Для того, чтобы избежать подобных эксцессов необходимо четко определить рабочие правила, по которым будет вестись практическая работа в обучающей группе. Данные правила совпадают с правилами ведения психологических клиентских и обучающих групп. Представляет интерес тот факт, что эти правила предназначены не только для обеспечения безопасности участников группы, но также служат гарантией безопасности ведущего преподавателя т.к. базируются на общечеловеческих ценностях и позитивных взглядах гуманистических психологов на взаимоотношения между людьми. Базовое количество правил варьируется и в каждой группе их количество может быть разным. Обычно, для удобства их можно свести к пяти основным правилам, которые прописаны у К. Рудестама (154). Данные правила необходимо подробно разъяснить обучающимся, т.к. каждый участник должен осознанно принять эти правила, осознав для себя их необходимость. Лучше всего, если данные правила будут проиллюстрированы преподавателем примерами из практической работы.

Необходимо отметить, также возможность опосредованного способа конспектирования лекционного материала с помощью план-карт. План-карта предполагает зашифровку материала на ассоциативном уровне с использованием символов-знаков, которые связаны между собой по расширяющимся связям. Такой

способ зашифровки информации позволяет видеть тему во всей ее целостности и взаимосвязи основных подтем и понятий. Данный вариант способствует формированию объемного и целостного мышления и возможности мгновенной переоценки ситуации с точки зрения ценности и адекватности реагирования. Ценность целостного восприятия, развиваемого с помощью планкарт, заключается в возможности включения одного и того же термина в разные линии рассуждения и обнаружения в связи с этим относительности твердых и фиксированных понятий, находящихся в зависимости от контекста. Понятие контекста также важно в понимании изучаемого материала, т.к. ряд понятий одинаковых в звучании могут иметь различное значение в зависимости от контекста, в котором они используются. Сам же контекст меняется в зависимости от изучаемого предмета и стиля автора.

Учет этого обстоятельства необходим изучающим предмет, т.к. при работе с людьми от знания богатства оттенков слов в зависимости от контекста зависит понимание и взаимоотношения с этим человеком. В более широком понимании мы можем рассматривать личность в контексте культуры в процессе адаптации. В этом случае личности приходится находить способы адаптации к окружающим условиям жизни. Данная адаптация предполагает наличие динамического равновесия с целью адекватного способа взаимодействия с окружающими людьми и реализации творческих импульсов.

В тесной связи с применением план-карт стоит использование рисунка. Данный вариант работы служит следующим целям:

- Интенсификации процессов самосознания.

- Возможность использования невербальных средств самовыражения.
- Способность входить в интенсивный контакт с собственными чувствами.
- Метафорическое выражение и проработка внутренних проблем.
- Возможность безопасного предъявления актуальных на данный момент тем.
- Фиксация различных жизненных тем с целью нахождения между ними взаимосвязи.
- Построение визуальной композиции внутреннего пространства личности с целью ее дальнейшего исследования.

Возможность фиксирования линий взаимоотношений, не проявленных на сознательном уровне.

Следует отметить, что рисунок является универсальной системой самовыражения, коммуникации и взаимоотношения между людьми различных взглядов, мировоззрений и поколений. Особый интерес представляет тот факт, что понимание содержания рисунка происходит, минуя языковой барьер, тем самым обеспечивая универсальное понимание на символическом уровне.

Уровень спонтанности. Данный уровень характеризуется наличием спонтанных проявлений эмоций и целостностью взаимоотношений человека с окружающим его миром. Такая целостность является результатом достаточно долгих усилий, хотя первые ее проявления носят спонтанный характер. Этот характер несет в себе иллюзию откровения, часто связанную с эйфорией, которая по своей силе часто может преодолеть рациональный характер такого откровения. Итогом такого рода действий может являться уход

от реальности с элементами иррациональных тенденций. При регулярном повторении опыта такого рода может возникнуть желание остаться в этом состоянии неопределенно долгий период, что связано с дальнейшим уходом от реальной жизни.

В рабочей ситуации, следует относиться к подобного рода эйфорическим состояниям, как к эффекту, сопровождающему более глубокий уровень осознания человеком своей жизненной ситуации. Следует дать понять, что главным является не возгонка позитивных эмоций, а проработка материала из прошлого опыта, с целью устранения преград, мешающих существованию в настоящем и препятствующему самореализации. В идеале, эмоциональная и рациональная составляющие опыта должны находиться в состоянии гармоничного равновесия, т.е. ни одна из них не должна перевешивать другую. Желательно, чтобы таким было итоговое состояние. Конечно, в процессе работы, данная гармонизация не может быть достигнута. Возможно лишь шаг за шагом, поэтапно продвигаться в этом направлении, на каждом этапе, становясь все более целостным.

Следует избегать и другого рода крайности, т.е. отдавать предпочтение только рациональной составляющей опыта, за счет игнорирования эмоциональной части. Такие формы работы уместны на завершающей фазе работы в стадии ассимиляции опыта, прожитого ранее. Следует отметить, что процесс личностного роста редко проходит гладко и равномерно. Такой процесс скорее характеризуется как состоящий из подъемов и спадов. Каждый такой подъем или спад зависит от целого ряда обстоятельств, которые редко поддаются рациональному учету, но при наличии

у психолога соответствующего опыта могу быть контролируемы. При такой работе следует учитывать следующие факторы:

Скорость ассимиляции прорабатываемого опыта и степень такой ассимиляции. Не секрет, что опыт, полученный на встрече должен устояться и отложиться в памяти, поэтому можно порекомендовать, на каждой очередной встрече глубоко прорабатывать только одну тему. Особенно это касается обучающихся семинаров, опыт которых является одновременно дидактическим и глубоко лично значимым. Результаты такого рода опыта часто ложатся в основу дальнейшего отношения к изучаемому предмету и в случае, если ситуация с которой человек столкнулся при этом не получает развития или несет, при ее проработке резко негативные ощущения, без дальнейшей возможности что-либо изменить, такая работа может сформировать заранее предвзятое, негативное отношение ко всем дальнейшим попыткам такого рода. Итогом этого может стать отвращение к самим попыткам личностного роста и опасениям предпринимать какие-либо шаги в этом направлении. Поэтому следует порекомендовать на обучающих семинарах давать на первых встречах упражнения, способствующие сплочению группы и носящие скорее ресурсный характер, нежели чем глубинную проработку. После того, как взаимоотношения в группе уже будут сформированы и достигнут базовый уровень безопасности, можно постепенно вводить технологии, направленные на более глубокую проработку проблем. В индивидуальной работе следует придерживаться того темпа, который диктует уровень готовности личности на данный период времени работы с текущей ситуацией.

Преподавателю необходимо иллюстрировать лекционный материал примерами, имеющим значение для большей части аудитории. Такие примеры должны быть связаны с актуальными жизненными ситуациями, возникающими у слушателей курса на данный период жизни и иметь значение в смысле разрешения таких ситуаций, а не просто констатации факта их существования, тем более если такие ситуации являются эмоционально значимыми на данный период существования и заряжены большим количеством эмоций. Следует обращать особое внимание на примеры, связанные с негативными эмоциями, т.к. такие эмоции могут активизировать у студентов личные воспоминания, связанные с подобными эмоциями, что может способствовать отторжению воспринимаемого материала. Для студентов старших курсов такими негативными примерами могут быть рассказы о провалах на экзаменах, несчастной и безысходной любви, невозможности найти работу после окончания института и т. д.

Апелляция к жизненному опыту может быть произведена в форме задач с открытым концом, требующим собственного разрешения в течении некоторого времени. В любом случае, даже если ситуация в приведенном примере разворачивается не по самому благополучному сценарию, она должна иметь если не позитивный финал, то хотя бы возможность разрешения и способствовать укреплению опоры на себя.

Желательно не проводить лекции по системе избегающей вовлечения аудитории в процесс диалога. В этой ситуации студентам лучше позволять задавать вопросы по мере чтения лекции и отвечать на них сразу же. Следует только отметить, чтобы вопросы и

ответы на них не отклонялись от темы занятий, также на лекциях следует избегать вовлечения в длительные диалоги и дискуссии на отвлеченные темы. Предположительное соотношение вопросов и лекционного материала должно составлять 1/3.

Иллюстрации, приводимые во время лекции, занимают особое место. По большей части во время лекции преподаватель ограничивает себя рисованием схем или планов в виде системы квадратов, кругов и треугольников, связанных между собой линиями различной конфигурации. Такие варианты имеют свои преимущества.

Имеет смысл иллюстрировать лекционный материал своеобразными рисунками-иллюстрациями, содержащими, содержащими значимые понятия из лекционного материала, выполненные в форме символов, изображающих изучаемые понятия в запоминающейся форме. Такие рисунки иногда могут напоминать карикатурные зарисовки, шаржи, или сюрреалистические картины. Ценность таких рисунков заключается в том, что за счет своей парадоксальности они крепко врезаются в память. Если визуальная часть ассоциируется с понятиями, излагаемыми в процессе занятий еще и аудиально, то эффект от таких иллюстраций усиливается еще больше.

Следует сделать ряд замечаний по этому поводу. Такие рисунки должны быть продуманы заранее, хотя могут создавать ощущение импровизации. Дело в том, что при создании таких рисунков следует учитывать всю неоднозначность цепи ассоциаций к каждому образу и понимать, что собственные ассоциации по этому поводу могут отличаться от ассоциативного ряда другого человека, поэтому перед лектором сто-

ит задача найти некоторые универсальные символы, которые будут вызывать схожие линии ассоциаций у большинства обучающихся. Следующее условие заключается в том, что символы внутри композиции должны быть увязаны в одну тему и тесно связаны с вербальным материалом занятий. Другими словами, символический ряд должен тянуть за собой понятийный ряд, а не маскировать его. Естественно, что разработка такой схемы требует затраты сил и творческого подхода у преподавателя, зато такой труд приносит свои результаты.

Часто с помощью такого рода рисунков можно иллюстрировать материал, включающий в себя понятия, кажущиеся на первый взгляд противоречащими друг другу. Например, работу с полярностями и их интеграцию в гештальт-терапии или психодраме легче всего можно представить с помощью серии рисунков, итогом которых служит знак дао, выражающий динамическую гармонию полярных качеств.

Следует обратить внимание на использование притч в процессе преподавания. Притчи, как и анекдоты, несут в себе некоторый парадоксальный смысл, который запоминается помимо желания. Известно, что достаточно сложные языковые, логические и математические конструкции можно представить в форме в форме притчи. Дело в том, что в каждой притче присутствует несколько логических уровней, которые объединены некоторой формой или отливкой. Можно сказать, что притча помогает понять логические конструкции на бытийном или интуитивном уровне.

Использование притч позволяет в сокращенном или насыщенном виде изложить достаточно сложный материал на достаточно простом языке. Такой способ

изложения был известен с давних времен. В каждой системе самопознания свод основных принципов почти всегда иллюстрируется рядом притч или более развернутой системой повествований с хорошо запоминающимся сюжетом, развитием событий и героями.

Обычно притча иллюстрирует некоторую одну установку, догму или истину, часто бывает так, что серии притч или метафор объединены одной сквозной темой, приводящей к одной определенной цели. Например, серия картин «поиски быка» в Дзен-Буддизме, иллюстрируют стадии духовного поиска на пути просветления.

При проведении занятий все же следует учитывать, что основной учебный материал и свод основных понятий должен быть ассимилирован студентами на уровне профессионального владения предметом, т.е. сточки зрения применения полученных знаний в дальнейшей практической работе в области педагогической деятельности.

Данная направленность на практическое применение подразумевает четкое владение терминологией, знание основных закономерностей психических процессов, законов психологических наук и умения доступно изложить свои знания аудитории, т. к. слушателями являются будущие педагоги, что связано с их дальнейшей профессиональной деятельностью.

В этом случае притчи являются скорее механизмом, позволяющим на интуитивном уровне постичь некоторые закономерности, нежели чем линейно выстроить материал в четкой логической последовательности, это своего образа метафора, несущая в себе мощный ассоциативный заряд, который в последствии может быть оживлен за счет вспоминания

самого ядра, т. е. текста притчи. Здесь мы можем увидеть параллель между притчей и структурой план-карты. В обоих случаях присутствует ядро, которое сдержит в себе множество тем. Эти темы находят свое дальнейшее развитие и разветвляются по принципу свободных ассоциаций, тем самым, объединяя несколько смежных тем в одну целостную картину, которая в последствии может быть представлена в линейной последовательности.

Если говорить о соотношении притч, рисунков и план-карт, то в зависимости от насыщенности занятия новыми терминами и темами, они могут занимать от 1/3 до 1/2 занятий. Из этого совершенно не следует, что такие формы работы должны быть использованы обязательно каждым преподавателем и именно в таких пропорциях. Данная рекомендация является обобщенной и исходит из опыта автора.

Следует отметить, что в некоторых аудиториях данные технологии работы можно вообще не использовать, т. к. слушатели могут прийти, например, за специфическим видом знаний, или затем, чтобы получить определенные технологии, раскрыть значимую для них тему более полно, более технологично.

В этих случаях чаще всего уровень подготовки обучающихся в данной профессии обычно уже выше среднего, поэтому материал требует более профессионального и технологичного преподнесения, хотя здоровый процент юмора не помешает и в этом случае. Следует всегда отталкиваться от базового образовательного уровня аудитории и постепенно поднимать этот уровень. В случае, если уровень аудитории оказывается выше уровня преподавателя, наилучшим вариантом будет признать это для себя

и готовиться к каждому следующему занятию более тщательно, заранее учитывая возникающие при этом ситуации. В этом случае можно дать рекомендацию преподавателю на каждое занятие готовить по крайней мере 3 линии развития сюжета на занятии. Одна линия должна быть координальной, а две других - запасными, на тот случай, если главная линия себя не оправдает. В случаях, если преподавателю задают вопрос, на который он в данный момент не может дать правильный ответ, лучше честно признаться в этом перед аудиторией, чем пытаться вывернуться из такой ситуации, давая ложные ответы. Правдивое признание вызывает более позитивную реакцию, нежели чем попытка выкрутиться, на ходу придумывая ответ. Такой заданный вопрос может являться провокационным, в этом случае со стороны аудитории может быть дан правильный ответ и преподавателю придется выкручиваться уже из этой ситуации, которая является еще более неприятной, т.к. преподавателя уличили не только в некомпетентности, но уже и во лжи. Вообще, во избегании недоразумений преподавателю следует в начале курса отметить, что данный курс выражает его личную точку зрения на предмет и не является единственно верной и не имеющей альтернатив. При такой постановке вопроса, обычно дальнейшее изложение материала становится более осмысленным и не требует приложения дополнительных усилий. Данная точка зрения уместна и при пересказе и изложении основных психологических теорий, которые лежат в основе различных направлений психологического консультирования. Будет полезно на первом занятии объяснить, что каждая психологическая теория имеет в своей основе теорию личности, а каждая тео-

рия в свою очередь была сформулирована ее основателем и этот основатель был таким же человеком, как и все мы, поэтому его взгляд на жизнь был, несмотря на богатый собранный фактический материал, тем не менее его личным взглядом, со всеми вытекающими отсюда искажениями.

В обучающем процессе большую роль играет координация теоретической и практической части. Соотношение практики и теории рекомендуется соблюдать в пропорции 1/2. Такое соотношение определяется рядом факторов. Во-первых, в процессе изложения лекционного материала, несмотря на возникающие у слушателей вопросы и ответы преподавателя, а также дискуссионные моменты, основное время текстового изложения занимает деятельность преподавателя с вкраплениями вопросов и ответов на вопросы. В этом случае контакт с аудиторией является избирательным, т. е. преподаватель выборочно контактирует с наиболее активными слушателями. В связи с этим ряд других учеников, ведущих себя пассивно по разным причинам, не входят в контакт с преподавателем. Иногда бывает так, что преподаватель с трудом может вспомнить пассивно присутствовавших на занятиях и в связи с этим фактом делает неправильные выводы о степени посещения таких студентов. Во время семинаров наоборот внимание равномерно распределяется между всеми участниками группы. Это обусловлено самой обстановкой занятий и расположением участников в форме круга, включающего в том числе и преподавателя. Каждый участник получает возможность свободно высказать свое мнение окружающим. Основные правила групповой работы создают обстановку безопасности и принятия. В этом

случае у каждого члена группы есть возможность проявить себя в зависимости от собственного желания. Данный фактор требует времени гораздо большего, нежели чем лекционные занятия.

Во-вторых, на семинарских занятиях обучающиеся имеют возможность прояснить более подробно тот лекционный материал, который показался им непонятным или вызывает соответствующие возражения или сомнения. В этом случае преподаватель может организовать дискуссию между различными участниками группы, выражающими различное мнение по поводу вопроса. В процессе организации этой дискуссии, преподаватель также обучает студентов формам ведения дискуссии, как групповой работы, т.е. в данном случае преследуются две цели: обучение ведению групповой работы и прояснение значимого материала.

В-третьих, каждый семинар состоит из трех частей: 1) Разогрев аудитории. 2) Основная часть. 3) Завершение (обсуждение). Так как соблюдать последовательность этих трех частей необходимо, это требует наличия определенного времени. Обычно сумма первой и третьей частей составляют половину от общего времени занятия, что требует достаточно четкого распределения планируемого материала в те отрезки времени, которые для этого предназначены. Поскольку практические занятия часто связаны с выражением различного рода эмоций, рекомендуется всегда иметь некоторый запас времени на тот случай, если кто-либо из участников окажется в эмоциональном состоянии нежелательном для него на данный момент. Лучше всего выбирать время для семинарских занятий таким образом, чтобы они были последними в этот день и после них студенты могли ассимилиро-

вать полученный материал. Этого может не произойти в случае, если за семинарским занятием следует ряд следующих пар. Часто в такой ситуации материал занятий не успевает «отстояться» и гасится следующими занятиями.

Рекомендуется сначала давать упражнения на семинарах, а на следующих встречах объяснить смысл и цель данного упражнения, т. к. в случае, если цель, технология и принципы действия будут известны одновременно, то в этом случае упражнение можно будет просчитать заранее, и оно не будет иметь нужного воздействия на аудиторию. Можно сказать, что при объяснении оно теряет свою жизненность, что является минусом для преподавателя.

В такой ситуации не происходит спонтанного открытия, что является целью всех упражнений.

2.3. Роль преподавателя в профессиональной подготовке студентов

В процессе обучения, преподаватели нередко избегают контактировать с негативными эмоциями, возникающими в процессе лекции, в особенности на семинарах-практикумах. В этом случае преподаватель часто пытается нивелировать такие вопросы, не обращать на них внимания или пытаться отделаться от них. В результате таких действий, эмоции начинают подавляться, что может привести к хронической усталости и апатии. Работа с эмоциями не может быть проведена в течение одного занятия, а требует достаточно серьезной, проработки, по крайней мере, на нескольких семинарах. Еще одной особенностью рабо-

ты с негативными эмоциями заключается в том, что они возникают спонтанно и часто их источник трудно определить. Можно достаточно легко определить стимул, за которым последует реакция, но причину выявить не всегда легко. За каждой негативной эмоцией стоит определенная система взаимоотношений, которая часто находится за пределами сознания и не может быть возвращена на сознательный уровень по приказу. Этот факт является причиной постоянного оттока энергии и поддержания его в таком состоянии на протяжении достаточно долгого периода. Эмоция в этом случае остается недоступной и иногда в ситуациях, напоминающих прежние, может активно проявиться в форме немотивированного взрыва. В случаях хронического и постоянного подавления данная ситуация может привести к образованию симптомов большей или меньшей тяжести. Такая линия поведения со стороны педагога не может считаться правильной. Более правильным может считаться вариант отмечание таких тенденций и их дальнейшей проработке по мере возможности. Следует избегать немедленной интерпретации, тем более в поучающем или укоряющем тоне. Такое поведение со стороны педагога может вызвать повторную агрессию и отстраненность с оттенком недоверия.

Творческая самореализация в контексте обучения несет в себе двойную функцию. С одной стороны, такая реализация представляет собой специфику усвоения студентами теории и практических навыков работы, с другой стороны это процесс, в котором принимает активное и непосредственное участие сам преподаватель. С этой точки зрения, процесс преподавания представляет собой не директивную работу, в

которой роль активного участника берет на себя преподаватель, а структуру взаимоотношений, предполагающую приблизительно равные позиции, что, исходя из взглядов гуманистической психологии является более выгодным в аспекте построения позитивных взаимоотношений между ведущим и членами группы.

Данная стратегия взаимодействия преподавателя с обучающимися, конечно является оптимальной, но в реальности может столкнуться с рядом трудностей, которые опытный преподаватель должен учитывать.

Во-первых, в процессе преподавания немаловажную роль играет знакомство студентов с предметом и степень их заинтересованности в его дальнейшем изучении. Часто бывает так, что предмет ставится в нагрузку без учета общей специфики образования и степени готовности студентов к восприятию данного предмета на данном этапе обучения. Например, основные навыки работы с клиентом могут идти раньше, чем у студентов созреет понимание о самих основах консультирования. В этом случае преподаватель будет вынужден ознакомить студентов сначала с тем материалом, который они будут получать в последствии, а уже потом преподавать свой предмет. Несмотря на потерю времени, тем не менее, такой шаг является необходимым, иначе основной материал не будет усвоен.

Во-вторых, для налаживания позитивных взаимоотношений между преподавателем и участниками значительную роль играет уровень групповой сплоченности и доверия между членами группы. Например, в случае, когда группа разделена на враждующие между собой подгруппы, возникает необходимость в первую очередь в проработке данной ситуации, а уже

потом в ведении предмета в стиле равного принятия всех участников. Данный процесс требует от преподавателя наличия базовых навыков работы с динамикой групповых процессов, но в итоге, не смотря на трудности, дает выигрыш в результате.

В-третьих, у преподавателя могут присутствовать свои собственные ограничивающие убеждения, которые становятся преградой между ним и аудиторией. Например, преподаватель может в излишней степени идентифицировать себя с предметом, считая, в первую очередь, необходимым предоставление фактического материала, без учета собственного к нему отношения. В этом случае лекции нередко носят характер отчужденности и отсутствия контакта с аудиторией. В этой ситуации, преподаватель часто рассматривает обучающихся, как общую безликую массу, которая должна усвоить материал занятий, несмотря на уровень знаний и запросов. По большей части, аудитория достаточно быстро определяет такое отношение и реагирует на это отчуждением и отсутствием дальнейшего, более глубокого контакта с преподавателем.

Необходимо учитывать, что преподаватель должен всегда быть для обучающихся фигурой, ассоциирующейся с изучаемым предметом. Можно сказать, что преподаватель транслирует предмет, преломляя его через особенности собственной личности. В этой ситуации можно рекомендовать выработать собственное отношение к предмету и, по мере возможностей, высказывать собственное мнение, по поводу основных базовых позиций изучаемой дисциплины. Это мнение может совпадать с мнением авторитетных лиц или противоречить ему. В любом случае, такой способ предоставления материала позволяет на-

ладить более искренние и позитивные отношения между преподавателем и аудиторией.

В процессе обучения, можно посоветовать преподавателю предоставить студентам некоторую степень свободы самовыражения.

Следует обратить внимание, что предоставление такой свободы не нужно путать с попустительским отношением, которое, наоборот, расхолаживает обучающихся и не приносит пользы при изучении любой дисциплины.

Вопрос о попустительском стиле ведения занятий рассматривается здесь не случайно. Дело в том, что попустительский стиль часто путают с демократическим. Попустительский стиль игнорирует личные особенности, избегает конфронтации и не способствует возникновению доверительных отношений. Можно сказать, что преподаватель с таким стилем ведения занятий более всего ценит хорошее отношение группы к себе, теряя при этом собственный авторитет. Часто подобный стиль граничит с панибратством. В этом случае преподаватель избегает прямой конфронтации или взаимодействия с группой и ее членами, намеренно «опуская» себя в группу. Такой стиль ведения – самый легкий способ втереться в доверие ценой потери статуса преподавателя, став просто «своим».

Чаще всего желание стать своим исполняется не до конца. Такой преподаватель становится наполовину свой среди студентов, которые начинают со временем фамильярничать с ним, и наполовину чужой в среде преподавателей, которые часто рассматривают такое «сближение» как «вредное» и имеющее свои скрытые мотивы.

В рассматриваемом нами типе занятий преподаватель должен быть одновременно мягким и принимающим, но также обладать безусловным авторитетом, не являясь в то же время диктатором. Коротко можно определить такой тип личности как «зрелая личность». В гештальт-терапии понятие «зрелость» связано с переходом личности от опоры на окружающих, с целью получения от них поддержки при помощи незрелых манипуляций, к опоре на себя и открытому контакту с окружающими, базирующимся на принятии ответственности за свои мысли, поступки и чувства.

В лекционном материале следует учитывать, что по мере развития психологии различные виды теории часто возникали и формировались по мере решения актуальных для данного времени и социума задач, и стало быть, являются производными от некоторых факторов, которые необходимо учитывать при переносе теоретических позиций и соответствующих практических достижений в другой контекст. Также, при изучении переводных текстов необходимо помнить, что любой перевод грешит определенной степенью вольности, даже строго научного текста, в чем можно убедиться, сравнивая несколько вариантов перевода с оригиналом. Часто, даже при поверхностном сравнении в разных вариантах перевода одна и та же фраза, предложение или даже абзац могут иметь совершенно разную смысловую нагрузку и значение. В не меньшей степени возникает вопрос о возможности и целесообразности использования технологий работы, выработанных в другом типе культуры или в определенной среде общества в более широких масштабах. Следует обратить особое внимание на то, что во время проведения обучающих семинаров, особен-

но на первых занятиях, мы имеем возможность только создать условия, необходимые для того, чтобы процесс творчества мог осуществляться, но осуществится он или нет, отчасти находится вне нашего контроля. Известно только, что в случае наличия в группе доверительных отношений, процесс самораскрытия идет легче, что в свою очередь облегчает процесс самовыражения, в том числе и творческого.

В принципе, любой вид самовыражения в группе может считаться творческим, при условии соблюдения правил группового взаимодействия, которые дают участникам возможность выразить себя в полной мере, не задевая при этом чести и достоинства товарищей по группе.

Как уже утверждалось, продукты творческого самовыражения представляют ценность в первую очередь для членов обучающейся группы, в особенности для тех участников, которые на данном занятии особенно вовлечены в процесс выполнения задания.

Следует обратить внимание на то, что особую ценность представляет не сам конечный результат или продукт творческого самовыражения, а тот спектр эмоций и открытий, который сопутствовал созданию этого продукта в процессе выполнения задания или упражнения. Например, рисунок, выполненный членом группы, не имеющим специального художественного образования может представлять для автора композицию, насыщенную глубоким смыслом и восприниматься им как источник позитивных эмоций. Другие участники группы могут почувствовать то же самое, а могут переживать свой спектр эмоций и реакций на рисунок, представленный участником или же оставаться равнодушными.

Часто бывает так, что отношение к рисунку меняется в процессе обсуждения или шеринга как у автора, так и у участников группы. Бывает и так, что изображение, сделанное одним из участников, оказывает большее влияние на других участников группы, чем на самого автора. Представляет интерес тот факт, что данный рисунок, вырванный из контекста занятий, также может восприниматься как изображение, пробуждающее определенный спектр похожих эмоций и ощущений у людей незнакомых ни с содержанием занятий, ни с автором рисунка.

Следует отметить, что в процессе поэтапной работы с рисунком у некоторых авторов постепенно повышается качество изображения, появляется глубина и рисунки становятся более эмоционально насыщенными. Они начинают отражать ценностные аспекты личности автора, его эмоциональные состояния и сферы жизненных интересов.

При преподавании предмета «Основы психологического консультирования» следует принимать во внимание уровень базовой подготовки и возрастные особенности студентов. В настоящее время большинство студентов пятых курсов редко сталкивается в процессе предыдущего обучения с технологиями психологического консультирования и возможностью их практического применения.

Приблизительно 20% из всего состава учащихся к этому времени принимали участие в тренингах. Посещение этих тренингов были за редким исключением нерегулярным или одноразовым. Около 10% студентов пятого курса в момент обучения имеет собственный опыт работы в области психологического консультирования. В основном эти студенты работа-

ют психологами-педагогами в школах или негосударственных учреждениях в качестве специалистов по работе с персоналом, следовательно, уровень практической подготовки таких студентов достаточно невысок. Исходя из этого, материал, даваемый студентам на семинарах-практикумах должен способствовать формированию и закреплению навыков общения и работы с клиентом, с учетом возможности трансляции полученных знаний и корреляции этих навыков с учебным материалом лекционной части курса. Необходимо отметить, что при построении программы практической части, погружение студентов в процесс приобретения навыков, необходимых для ведения консультирования, должно проходить плавно и поэтапно, учитывая в первую очередь, потребность личности в психологической защищенности, а уже потом потребность в получении новых навыков работы.

Поскольку, как уже отмечалось, студенческие группы посещают занятия не всегда регулярно, и, следовательно, состав постоянно меняется, потребность психологической защищенности является одним из главных факторов, влияющих на погружение участников группы в рабочий процесс. Можно сказать, что первые семинарские занятия посвящены созданию безопасной, доверительной атмосферы, способствующей самораскрытию и последующей самореализации.

На первом занятии участники знакомятся друг с другом. Им предлагается рассмотреть правила, которые способствуют возникновению в группе доверительных отношений. Далее подробно объясняется возникновение этих правил, их целесообразность и вариабельность применения данных правил в различных группах. Необходимо, чтобы все члены груп-

пы, в процессе обсуждения этих правил поняли их смысл и значение и приняли правила осознанно и добровольно. С этой целью, каждое из правил подробно обосновывается преподавателем. Желательно, чтобы ведущий мог привести примеры, подтверждающие необходимость принятия данных правил, а также примеры их нарушения с вытекающими из этого последствиями.

Практическая часть курса должна учитывать интересы обучающихся и уровень их притязаний с учетом осведомленности на настоящий момент о специфике работы психолога-консультанта, поэтому уже на первом семинаре преподаватель должен собрать информацию по данному вопросу для того, чтобы определить варианты возможных стилей ведения группы и детализировать информацию, которая могла бы удовлетворить запросы студентов. Все выше обозначенные нюансы могут быть выяснены в процессе знакомства.

Выводы

В обучающем процессе можно выделить развивающую, формирующую и интегративную функции. Развивающая – способствует прохождению студентов через ряд этапов обучения и формирования профессиональных навыков; формирующая – позволяет координировать процесс формирования знаний умений и навыков в процессе обучения; интегративная – способствует интеграции объема опыта и знания и формированию понимания изучаемого предмета. Выделенные функции способствуют развитию креативности у студентов, что обуславливает их широкое применение в образовательной практике. В соответ-

ствии с программой обучения перед студентами стоят следующие задачи: освоение понятийного аппарата, в соответствии с выбранной специальностью; изучение методик работы в рамках представленных подходов; получение практических навыков работы

Структура семинаров-практикумов подчинена целям и задачам обучения и состоит из ряда этапов, на каждом из которых используются соответствующие технологии, способствующие развитию креативности студентов на данном этапе.

1. Знакомство. На данном этапе происходит знакомство преподавателя с участниками, выяснение запросов группы, определение форм работы, стратегий взаимодействия и заключения рабочего контракта с группой. Данный этап носит по большей мере диагностический характер. На нем активно используются технологии активного слушания, эмпатии, поддержки и прояснения, также в зависимости от ряда групповых факторов (численность, активность, уровень агрессии, тревожности, доверия, личностные особенности) выбирается стиль знакомства и взаимодействия, разрабатывается стратегия дальнейших этапов.

2. Создание атмосферы доверия и поддержки. Этот этап характеризуется использованием мягких технологий ролевого моделирования, недирективного ведения со стороны преподавателя, использованием рисуночных методик творческого самовыражения и широким выбором вербальных и невербальных разминок. На данном этапе оговариваются базовые групповые правила, и определяется дальнейшая стратегия взаимодействия и ведения занятий.

3. Практическое освоение навыков работы. Данный этап является основным в работе и занимает

большую часть времени. Он характеризуется использованием широкого спектра педагогических и психологических технологий, направленных на активизацию творческого потенциала личности, усиление креативности, и пробуждение внутренних ресурсов, способствующих активному усвоению учебного материала и использованию на практике теоретических знаний. На этом этапе используются технологии психодрамы, ролевого моделирования, работы с символами, танцевальные движения, техники рисунка и погружения.

4. Обобщение. На этом этапе происходит обобщение изученного материала и подведение итогов. Основной целью здесь является интеграция знания и опыта, а также координирование соотношения технологий работы и теории. На данном этапе целесообразно использование интегративных технологий работы с рисунком, психодрамы, гештальттерапии. Особое внимание уделяется групповому обсуждению и взаимодействию.

5. Моделирование. В этой части работа направлена на адаптацию студентов к будущей профессии, формированию жизненной позиции и переходу в новый социальный статус. Этот этап является завершением обучения. На нем рекомендуется использование технологий ролевого моделирования, направленной фантазии и психодрамы.

Глава 3

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ КРЕАТИВНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

3.1. Этапы реализации модели креативного развития студентов

В процессе исследования была проведена работа по апробированию разработанных технологий на студентах факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета, факультета иностранных языков Российского университета дружбы народов. Студентам преподавалась дисциплина «Основы психологического консультирования». В рамках данной дисциплины соотношение теоретической (лекции) и практической (семинары-практикумы, семинары-обсуждения) частей составляло 1:2.

На семинарах студентам предлагалось выполнять практические упражнения, которые позволяли им освоить различные аспекты работы в моделируемой ситуации. Структура семинаров была построена с учетом лекционного материала. Для усиления динамики процесса, семинары были построены по принципу нарастания сложности, с учетом индивидуальных заказов обучающихся и специфики их взаимоотношений в группе. Весь тренинговый процесс был разбит на три части.

Первая часть была посвящена знакомству участников друг с другом и ведущим. В данной работе использовались технологии работы с предметным отождествлением, которые позволяют в безопасной форме поработать механизмы психологической защиты, мешающие дальнейшей работе. Работа с предметом также способствует активизации творческих ресурсов, позволяющих освоить ролевые позиции консультанта и клиента, которые способствуют возникновению эмпатии. На этом этапе работа в основном проводилась в парах с последующим обсуждением результатов работы в группе. Такая форма взаимодействия позволяет сформировать пары по взаимному согласию участников, что в свою очередь способствует налаживанию позитивных взаимоотношений между участниками и внутригрупповому сплочению.

Вторая часть семинаров строилась на основе использования технологий ролевого моделирования. Целями данной части являлось формирование у студентов основных навыков установления контакта и сбора информации. На этом этапе особое внимание уделялось формированию позиции активного слушания и поддержки. Особенности данного рода работы предусматривают наличие у студентов позиции открытости и свободы самовыражения. Такая позиция нарабатывалась с использованием технологий по установлению правильных форм контакта. Также, на данном этапе нашли применение рисуночные технологии структурирования и проработки внутреннего пространства личности, которые позволяют в достаточно короткий срок интегрировать значимые установки с целью их продуктивного использования

в дальнейшей профессиональной деятельности. Личностные установки, несущие негативную нагрузку также были обозначены и проработаны в контексте возможности их преобразования и применения в работе педагога. Ценность использования рисуночных технологий заключается в том, что у обучающихся появляется возможность исследовать основную композицию ресурсов и блокировок и прорабатывать ее в форме этапов, каждый из которых может быть представлен и зафиксирован в виде статичной композиции.

На завершающем этапе особое внимание уделялось выработке навыков интегративного подхода к ведению консультативного процесса, с использованием различных направлений современного консультирования. В процессе работы были применены технологии психодрамы и гештальттерапии. Данная работа проходила в форме моделируемых ситуаций, в которых принимали активное участие все члены группы с последующим анализом результатов в итоге каждого семинара. Предмет «Основы психологического консультирования» (ОПК), по большей части является дисциплиной, предусматривающей некоторую долю личной вовлеченности, самоактуализации студентов в процессе прохождения данного курса. Задачей преподавателя здесь является не столько обеспечение студента необходимой суммой информации о современном состоянии психологического консультирования и истории его развития, сколько вовлечение его в процесс исследования и присвоения компонентов, необходимых для успешного ведения консультирования. Большинство из этих компонентов может быть отработано только в процессе выполнения практи-

ческих упражнений, так как именно при выполнении практических упражнений студенты получают возможность развить в себе необходимые для работы невербальные навыки контакта, ощущение собеседника, оценку пауз, интонации и т. д. В дальнейшем каждый из этих компонентов должен быть проанализирован с целью сделать их осознанными, следствием чего является возможность их применения в самостоятельной работе.

Структура семинара-практикума представляет собой кратковременную обучающую группу, в которой должны быть соблюдены все основные правила ведения групп как обучающих, так и клиентских. Существуют определенные правила ведения таких групп, которые предполагают защищенность как членов группы, так и ведущего. В различных источниках количество таких правил варьируется.

Суммировав данный материал можно выделить пять основных групповых правил, которые добровольно должен принять и соблюдать каждый член группы: это конфиденциальность, добровольность, очередность, безоценочность и открытость. Следует обратить внимание, что преподаватель на семинарах-практикумах выступает в роли ведущего группы или тренинга, что подразумевает принятие на себя дополнительной ответственности за последствия проведенных им занятий, типы включаемых в практическую часть упражнений, учет состава и динамики развития группы, процесс ассимиляции опыта и разрешение конфликтов в процессе проведения занятий. Структура семинаров – практикумов подчинена целям и задачам обучения и состоит из ряда этапов, на каждом из которых используются соответствующие

технологии, способствующие развитию креативности студентов на данном этапе.

1. Знакомство. На данном этапе происходит знакомство преподавателя с участниками, выяснение запросов группы, определение форм работы, стратегий взаимодействия и заключения рабочего контракта с группой. Данный этап носит по большей мере диагностический характер. На нем активно используются технологии активного слушания, эмпатии, поддержки и прояснения, также в зависимости от ряда групповых факторов (численность, активность, уровень агрессии, тревожности, доверия и т. д.) выбирается стиль знакомства, взаимодействия и разрабатывается стратегия дальнейших этапов. На первом занятии участники знакомятся друг с другом. Им предлагается рассмотреть правила, которые способствуют возникновению в группе доверительных отношений. Далее подробно объясняется возникновение этих правил, их целесообразность и вариабельность применения данных правил в различных группах. Необходимо, чтобы все члены группы, в процессе обсуждения этих правил поняли их смысл и значение и приняли правила осознанно и добровольно. С этой целью, каждое из правил подробно обосновывается ведущим. Желательно, чтобы ведущий мог привести примеры, подтверждающие необходимость принятия данных правил, а также примеры их нарушения с вытекающими из этого последствиями.

Практическая часть курса должна учитывать интересы обучающихся и уровень их притязаний с учетом осведомленности на настоящий момент о специфике работы психолога-консультанта, поэтому уже на первом семинаре преподаватель должен собрать ин-

формацию по данному вопросу для того, чтобы определить варианты возможных стилей ведения группы и детализировать информацию, которая могла бы удовлетворить запросы студентов. Все выше обозначенные нюансы могут быть выяснены в процессе знакомства. Здесь следует рассмотреть некоторые варианты знакомства, так как от различных нюансов этого процесса может зависеть очень многое в специфике преподавания данного предмета.

Существуют разные формы знакомства участников группы между собой и ведущим. Далее приводятся примеры наиболее распространенных вариантов. Один из них «пионерский способ». В этом случае участники, сидящие в кругу по очереди, по часовой стрелке, или наоборот называют свое имя и коротко рассказывают о себе. Данная форма знакомства, на мой взгляд, несет некоторые недостатки. Во-первых, при таком способе, каждый участник «просчитывает» когда очередь дойдет до него и заранее «репетирует» свой рассказ, в результате чего, такая самопрезентация становится несколько застывшей и похожей на чтение заученного отрывка. Данный способ знакомства создает иллюзию равенства и дисциплины, хотя способствует избеганию реального контакта со своими чувствами и взаимодействия с другими участниками группы в силу подчинения членов группы правилу навязанной очередности. Во-вторых, такой способ знакомства грешит тем, что у участников возникнуть похожие варианты отрепетированной речи. Например, участник № 10 отрепетировал список пунктов самопрезентации, но в процессе знакомства, оказывается, что участник № 8 говорит почти тот же текст. В этом случае, чтобы не повторяться, участник № 10 должен

в короткий срок изменить структуру своей презентации и отрепетировать во внутреннем диалоге новые пункты. Как раз в это время говорит участник № 9, а номер 10 его не слушает, так как занят репетицией новой речи. Помимо этих двух пунктов «пионерский» способ знакомства предполагает негласное принятие правила, навязанного ведущим, но возразить против этого они не могут, также как не могут отказаться от самопрезентации, если они не хотят говорить о себе. Первые номера вынуждены говорить то, что первым приходит в голову.

Еще один способ знакомства может быть обозначен как «добровольно-принудительный». В этом случае участники, сидящие в кругу, знакомятся посредством предмета (мягкого мячика), который перебрасывают в хаотическом порядке друг другу. Этот способ приносит массу неудобств участникам группы. Во-первых, данный способ является косвенно насильственным, так как не оставляет выбора участнику, в которого летит мягкий мячик. В случае, если участник его поймает, он будет вынужден рассказать о себе, в случае, если не поймает, он должен будет встать, поднять мячик и тоже рассказать о себе, чувствуя себя при этом менее ловким, чем в первом случае. Поскольку никто, кроме того, у кого в данный момент находится мячик, не знает кому его кинут, то большая часть участников пребывает в легком напряжении, пытаясь угадать, в кого сейчас полетит мячик и в какое именно место он полетит. Такой способ знакомства не позволяет участникам сосредоточиться на своих ощущениях или расслабиться, кроме тех, кто уже представился и не ожидает того, что нужно ловить мячик. К тому же, такой способ знакомства ускоряет события, у участни-

ков часто возникает желание сказать что-либо о себе побыстрее, что является следствием эффекта неожиданности, смущения и напряжения. К тому же данный способ знакомства ставит в неловкое положение тех участников группы, которые еще не готовы, или не хотят рассказывать о себе.

Существует способ знакомства, который является наиболее оптимальным, и именно этот способ можно рекомендовать для первой встречи преподавателя со студентами. Данный вариант представляет собой знакомство «по мере созревания». Участникам предлагают представиться и ответить на несколько вопросов в любом порядке по собственному желанию в то время, когда каждый из них почувствует, что готов себя представить. Предполагается, что в процессе презентации себя одним из участников, остальные участники слушают молча, не задают вопросов и не высказывают мнения о говорящем. Этот вариант предполагает большую вариабельность, большую степень ответственности, но также и возможно более длительные паузы. Возможно, именно из этих пауз такой способ знакомства считается малопродуктивным некоторыми ведущими. На наш взгляд избегание пауз наоборот является способом сгладить острые углы и провести знакомство как можно скорее, не входя в контакт с теми чувствами и мыслями, которые в этих паузах возникают. Здесь следует обратить внимание на ценность возникающих пауз. Большинство ведущих в обучающих группах стремятся избегать возникновения пауз, особенно на первых встречах, так как считают, что такие паузы говорят о потере интереса, вызывают смущение, напряжение, разочарование и чувство разобщения у участников

группы, но, если рассмотреть эту ситуацию более внимательно и не пытаться ее избегать, а наоборот использовать в качестве рабочего материала, участники могут извлечь много полезного и ценного из проживания таких моментов молчания.

2. Создание атмосферы доверия и поддержки. Этот этап характеризуется использованием мягких технологий ролевого моделирования, недирективного ведения со стороны преподавателя, использованием рисуночных методик творческого самовыражения и широким выбором вербальных и невербальных разминок. На данном этапе оговариваются базовые групповые правила, и определяется дальнейшая стратегия взаимодействия и ведения.

К одной из наиболее эффективных технологий, применяемых на этом этапе является работа с предметом. В первой части упражнения участникам поочередно предлагается выбрать один и только один предмет, находящийся в непрозрачном пакете (количество предметов в пакете около 30 на группу из 15–20 человек). В этой методике мы используем краткое количество одинаковых предметов (т. е. 4 карандаша, 4 ключа, 4 прищепки и т. д.). Следует обращать внимание, чтобы в пакете не было острых, колющих и режущих предметов (иголки, лезвия, ножи и т. д.), т. е. в пакете находится около 5–6 разновидностей бытовых предметов. Также можно разбавить кратное число одинаковыми предметами.

После того, как выбор сделан, и у каждого из участников в руках оказался один предмет, их просят разбиться на пары, так, чтобы они сидели друг напротив друга на удобной для них дистанции. Следует уделять внимание тому, чтобы каждая пара находилась

на той дистанции, которая позволяла бы парам общаться комфортно, не мешая другим парам.

Участникам предлагается исследовать предмет, находящийся у них в руках, войти с ним в тактильный и визуальный контакт. Ведущий обращает внимание участников на то, что некоторые предметы состоят из нескольких частей и могут быть разобраны (например, ручка), а некоторые цельные (например, ключ).

На следующем этапе предлагается, как можно более полно отождествиться со своим предметом и рассказать своему напарнику историю об имени этого предмета. При желании участник может дать имя своему предмету. Особое внимание следует уделять тому, чтобы участник говорил от имени предмета в первом лице (т. е. Я – карандаш, я сделан из дерева, мною пишут, я желтого цвета, с твердым стержнем внутри) и т. д.

Второй партнер в паре молча слушает рассказ выполняющего отождествление. Если он замечает, что рассказчик переходит на речь от третьего лица, т. е. рассказывает о предмете, а не от имени предмета, напарник указывает на это рассказчику. Следует обратить внимание на то, что рассказывать становится легче, если внимание рассказчика челночно перемещается от предмета к рассказу. В этом случае легкие штрихи предмета (царапины, ржавчина) претерпевают индивидуальные интерпретации, в зависимости от особенностей восприятия к личной истории выполняющего отождествление. Так, например, царапина на корпусе ручки одним человеком может интерпретироваться как «шрам, свидетельствующий о боевых подвигах», а другим как «незаживающая рана».

В случае такого челночного перемещения внимания, идентификация с предметом становится более полной, а граница между предметом и рассказчиком становится более размытой. В терминах гештальт-терапии можно сказать, что предмет перемещается внутрь эго-границы и воспринимается как часть «Я». Для усиления идентификации участнику предлагается сравнить себя с другими предметами, произнося фразы «Я конечно не..., но зато я (у меня)», например, («Я, конечно, не карандаш, но зато меня трудно сломать, и я долговечнее» (ключ)) в этом случае человек обнаруживает те черты, которые придают индивидуальную окраску предмету, можно сказать, что происходит «обособление личности предмета» в «предметном мире».

На следующем этапе упражнение выполняется зеркально вторым участником. Далее участникам предлагается поговорить друг с другом от имени их предметов. Они могут задавать друг другу вопросы, касающиеся прошлого, настоящего, будущего, особенностей жизни, «предметных родственных связей» и т. д. Этот этап «диалога» занимает приблизительно половину от времени рассказа «о себе». В процессе такого диалога устанавливаются границы контакта и зоны совместного интереса между участниками.

После того, как данная часть упражнения закончена, участникам предлагается поменяться своими предметами в парах.

При этом следует обратить особое внимание участников на возникающие у них чувства. В случае, если отождествление действительно было полным у участника часто может возникнуть ощущение такого «сродства» с предметом, что он чувствует дискомфорт,

в случае, если ему приходится отдать свой предмет в другие руки. Это свидетельствует о своеобразном слиянии с предметом.

Вторая часть упражнения идентична первой, за исключением того, что участнику, слушающему рассказ, предлагается обращать внимание на возникающие в процессе выслушивания чувства и желания. У многих возникает желание вмешаться в рассказ, изменить содержание, исправить или прервать рассказчика. Это свидетельствует о том, что слияние с предметом произошло.

Пассивному участнику пар отслеживать себя, но избегать вмешиваться в рассказ партнера или исправлять его. После выполнения второй части участникам предлагается по желанию вернуть партнерам прежние предметы (поменяться предметами снова).

По окончании выполнения упражнения предлагается сесть в круг и по желанию описать то, что с ними происходило в процессе выполнения упражнения. Лучше предложить, чтобы после рассказа одного из членов пары следующим мог высказаться второй участник и т. д. в дальнейшем следует обратить внимание участников на отличия в рассказах от имен одинаковых предметов. Например, если у участников есть 4 ручки, их рассказы могут существенно отличаться друг от друга. Далее, по желанию участников, может быть проведена дальнейшая работа с полученным в процессе выполнения упражнения материалом.

Данная методика была апробирована на разновозрастной выборке. Ограничений по возрасту практически нет, но желателен разброс 12 > или =, верхний предел не устанавливается.

Данная технология может быть использована и в индивидуальной работе, но в этом случае лучше, если среди бытовых предметов будут находиться игрушки. В данной ситуации предметы следует разложить на столе, чтобы у человека была возможность посмотреть на них и спокойно выбрать. В дальнейшем в индивидуальной работе можно предложить проделать поочередное отождествление с несколькими предметами по выбору участника.

Здесь нужно отметить, что такая детализация внутреннего пространства личности является лишь одним из этапов работы, т. к. за этим должен следовать этап ассимиляции и глубинной проработки полученных знаний и опыта. В противном случае такая работа с предметами будет являться лишь способом разрядки эмоций и не повлияет на изменение отношения человека к проблеме, т.к. будет сделана попытка дистанцирования и как следствие этого избегание эмоциональной вовлеченности.

При работе только с одним предметом такая проблема возникает реже, т. к. человек начинает понимать, что он рассказывает о себе уже через некоторое время после начала работы с предметом. В этом случае можно считать, что работа с предметом является своеобразным разогревом участника и способом вхождения с ним в контакт.

Особо следует отметить, что в процессе предметного отождествления могут сниматься незначительные психосоматические симптомы (например, головные боли), что совершенно не говорит об их постоянном исчезновении.

В этом случае предмет является своеобразным громоотводом для чувств. Здесь можно напомнить о

народных средствах излечения болезней на внешний объект с последующим дистанцированием объекта (закапывание в землю, сжигание и т.д.), существует также вариант переведения болезни на предмет с последующей продажей этого предмета другому лицу. По мнению некоторых целителей, купивший этот предмет покупает болезнь, которую продает исцелившийся.

После выполнения упражнения с предметом у человека может возникнуть желание оставить данный предмет у себя. Особенно часто это возникает в тех случаях, когда во время работы с этим предметом он нашел неожиданное решение проблемы или просто приобрел некий новый опыт. В этом случае такой предмет может стать для него своеобразным амулетом. Не вдаваясь в подробности дальнейших особенностей отношения человека к такому амулету можно сказать, что между ним и предметом устанавливается некоторая связь, и в этом случае при потере предмета может возникнуть ощущение некоторой «негативности» или наступления так называемой «черной полосы в жизнь».

Для того, чтобы таких последствий не возникло, по окончании работы с предметом следует провести работу по «разотождествлению» с выбранным предметом.

3. Практическое освоение навыков работы. Данный этап является основным в работе и занимает большую часть времени. Он характеризуется использованием широкого спектра педагогических и психологических технологий, направленных на активизацию творческого потенциала личности, усиление креативности, и пробуждение внутренних ресурсов,

способствующих активному усвоению учебного материала и использованию на практике теоретических знаний. На этом этапе используются технологии психодрамы, ролевого моделирования, работы с символами, танцевальные движения, техники рисунка и погружения. Наиболее показательной здесь является технология моделирования рабочих ситуаций консультирования.

Участникам предлагается разбиться на пары. Предлагается следующая модель ситуации, которую можно условно назвать «кухонная терапия». Для удобства будем называть активного (говорящего) члена пары буквой А, а пассивного (слушающего) члена пары буквой В. В дальнейшем изложении А и В будут рассматриваться как женские персонажи. Такое допущение связано с тем, что в педагогических вузах соотношение студентов женского и мужского пола составляет приблизительно 10:1 (особенно на психологическом факультете, где проводился данный эксперимент). Модель первой части упражнения можно изложить так: подруга А приходит к подруге В со своей проблемой. Встреча происходит на кухне. Словом «кухня» обозначается место встречи, где участники могут почувствовать себя расслабленно. Участникам предлагают себя представить на кухне у подруги в соответствующей обстановке. Они могут использовать в процессе беседы «воображаемый реквизит», например, курить воображаемую сигарету или пить воображаемый чай и т. д. А жалуется В на свою проблему как ближайшей подруге. Следует дать указание, что проблема, предъявляемая А была действительно реальной проблемой, а не выдуманной, пересказанной чужой проблемой, взятой из литературы, фильмов

и т. д. Это очень важно, так как при пересказе чужой проблемы не возникает соответствующих чувств, и такая проработка не приносит пользы. Лучше взять маленькую, но свою проблему. В процессе рассказывания А своей проблемы, В всячески пытается успокоить подругу и дать ей максимальную поддержку. Через десять минут таких излияний В дает совет А, что ей нужно делать для того, чтобы решить проблему. Совет должен быть детальным и нести позитивную эмоциональную окраску. После этой части упражнения проводится шеринг. После шеринга участники разбиваются на те же пары, и им дается другая модель. Эту модель можно назвать «встреча с психологом». Участникам предлагается представить, что они находятся в кабинете психолога-консультанта. Участник А играет роль клиента, а участник В роль консультанта. Участник А предъявляет проблему, причем проблема может быть та же самая, что и в ситуации на кухне. Главное требование, чтобы эта проблема была реальной, а не выдуманной. Участнику В предлагается представить, что он уже опытный психолог, который провел в свое жизни много успешных консультаций и данная встреча не является для него чем то экстраординарным. В рекомендуется не пытаться целенаправленно достичь успеха, а слегка опустошить сознание и не пытаться структурировать речь А в соответствии с какой-либо психологической теорией. В процессе беседы В внимательно слушает речь «клиента» и задает три основных вопроса: Что вы чувствуете рассказывая это?, Что вы сами думаете по этому поводу?, Продолжайте, пожалуйста, дальше. Также можно ввести в беседу следующие вопросы: Чего вы хотите?, Что вам мешает это сделать?, Что вам нужно для того, чтобы

это сделать?. Данные вопросы позволяют А конкретизировать цель, рассмотреть препятствия к ее достижению и отыскать возможные ресурсы для ее реализации.

Через некоторое время после начала упражнения, В предоставляется возможность задавать А простые вопросы, направленные на детализацию предъявляемо проблемы. Основная цель здесь – получить как можно более четкое и детальное представление о проблеме клиента. Проблема проясняется до тех пор, пока она не становится понятной В (психологу). Метафорически, данный процесс напоминает собирание мозаики или картины из пазлов, т.е. продолжается до тех пор, пока у В не возникнет четкая картина проблемы А, не имеющая дыр или пробелов. Одновременно с этим А получает более четкий взгляд на свою проблему, так как проговаривает те моменты, которые ускользали от внимания в случае общего взгляда на проблему. Такая беседа способствует налаживанию связей между значимыми компонентами, составляющими данную проблему. Уже сама по себе работа, направленная на прояснение и детализацию, способствует формированию нового взгляда на проблему и ее решению.

После того, как работа по детализации проблемы завершена, психолог пересказывает содержание проблемы А своими словами, так как он ее понял. Такой пересказ помогает В оценить насколько верно он понял проблему А, в свою очередь А еще раз пересматривает узловые моменты своей проблемы, в результате чего, у него могут возникнуть свежие соображения насчет того, как возникла проблема, как она поддерживается, и каковы могут быть варианты

ее разрешения. Повторное пересматривание проблемы часто подсказывает ее решение, которое может не осознаваться клиентом при простом проговаривании про себя.

Главным в этом упражнении является то, что В всячески избегает интерпретаций и рекомендаций, являясь для клиента «чистым зеркалом».

После того, как пересказ и коррекция завершены В задает вопрос: Что вы собираетесь делать дальше? Данный вопрос позволяет А рассмотреть возможные варианты решения своей проблемы. Желательно, чтобы этих вариантов было несколько. На этом вторая часть данного упражнения завершается. Далее следует шеринг в кругу, который строится по тем же принципам, что и предыдущий.

Третья часть упражнения называется «встреча с ангелом» и проводится в тех же парах после шеринга. В данной части упражнения участникам предлагается сесть ближе друг к другу, так чтобы рот говорящего находился возле уха слушающего. А предлагают представить, прошло уже много лет, жизнь завершена, и он находится на пороге смерти. Его встречает существо из света, (это может быть ангел-хранитель или некая вечная сущность, состоящая из света). А предлагают негромким голосом или шепотом рассказать ангелу, что когда-то, много лет того назад у него (у нее) была проблема и А решил (а) ее таким-то способом. Желательно, чтобы А подробно описал как именно он решил эту проблему. Часто во время такого рассказа А обнаруживает неожиданные способы решения своей проблемы и может даже полностью освободиться от нее. Приносит пользу также осознание смысла данной проблемы в общем контексте жизни. Участнику В

нужно представить себя существом из света, возможно ангелом-хранителем данного человека. Приблизительно можно охарактеризовать данную позицию следующим текстом: «Вы ангел-хранитель данного человека, вы сопровождали его на всем жизненном пути с самого рождения, вы никогда не рождались и никогда не умрете, вы знаете все о человеке, которого сопровождали и теперь, в конце его жизни вы встречаетесь с ним и слушаете его слова».

Ангел (В) слушает А молча, иногда говоря «да», когда сочтет это необходимым. В этой части упражнения участникам лучше сидеть с закрытыми глазами. Желательно, чтобы ангелы положили руку на плечо А и мягко держали ее в процессе всего упражнения. Рекомендуется сделать свет менее ярким или совсем его выключить. Времени для выполнения этого упражнения требуется меньше, чем для двух первых частей. Когда разговор А и Б заканчивается участники открывают глаза. Так как в каждой паре длительность выполнения упражнения может быть разной, ведущему следует сказать о завершении упражнения, когда последняя пара откроет глаза. В связи с этим, ведущему перед началом следует сказать участникам, чтобы они не шумели, если закончат раньше, чем другие, а просто сидели молча, пока все не завершат. В зависимости от степени разогрева и доверия в группе длительность упражнения составляет пять-десять минут. Необходимо в это время обеспечить максимальную тишину в помещении и исключить возможность возникновения внезапных раздражителей. После того, как упражнение завершено следует включить свет и провести шеринг.

4. Обобщение. На этом этапе происходит обобщение изученного и подведение итогов. Основной целью здесь является интеграция знания и опыта, а также координирование соотношения технологий работы и изученной теоретической части. На данном этапе целесообразно использование интегративных технологий работы с рисунком, психодрамы, гештальт-терапии. Особое внимание уделяется групповому обсуждению и взаимодействию. Упражнение проводится в парах. Одному из участников предлагают взять в руки обыкновенный тетрадный лист формата (А-5) и смять его рукой (скомкать). Затем следует аккуратно расправить его, но не до конца, полностью не разглаживая. В результате этого, если на такой листок посмотреть перпендикулярно поверхности так, чтобы свет падал на него по касательной, можно, слегка прищурив глаза увидеть наличие рельефа из теней и света. Отдаленно, этот рельеф напоминает горную поверхность, видимую с самолета. Участнику предлагают вглядываться в расправленный листок бумаги без напряжения. Через некоторое время из игры теней начинают структурироваться некие образы. Это могут быть лица, очертания людей, животных или других объектов живого или неживого мира. Эти изображения по большей части искажены, похожи на гротеск или карикатуры. Некоторые из них могут быть смешными, некоторые угрожающими или вызывать неприятные эмоции у смотрящего на листок. Участник следит за спонтанно возникающими в поле зрения фигурами, не препятствуя их возникновению и намеренно не отбрасывая складывающиеся изображения. В процессе возникновения таких фигур следует проговаривать, что конкретно он видит в данный момент.

Слушающий участник должен, по мере возможностей запоминать возникающие образы. При проговаривании нет необходимости обозначать, где именно на листе сформировался тот или иной образ. В дальнейшем, смотрящему предлагают позволять формироваться образам спонтанно, минимально вмешиваясь в их поток. Ему следует пассивно наблюдать за потоком собственного сознания, который берет свое начало в фигурах, возникающих из игры теней. На следующем этапе первому участнику следует предложить начать сочинять историю или сказку на основе возникших в процессе созерцания листка фигур. Следует обратить внимание на то, чтобы сюжет этой сказки формировался у рассказчика сам по себе, с минимальным вмешательством рационального мышления. Второму участнику следует слушать не вмешиваясь, даже если у него возникает собственная версия интерпретации сказки.

На следующем этапе, рассказчику предлагают рассказать эту историю с точки зрения какого-либо персонажа сказки, т. е. увидеть сказку глазами одного из героев.

Можно рекомендовать найти в сказке полярные персонажи (например, герой и злодей) и поочередно рассказать сказку с их точек зрения. Сказки, рассказанные от имени полярных персонажей, могут отличаться друг от друга по ценности, эмоциональной нагрузке и коррекции сюжетной линии.

Необходимо наметить зоны конфликтов между различными персонажами и поработать с ними в технике гештальта или монодрамы. Следует обратить внимание рассказчика на то, есть ли в этой сказке персонаж, с которым рассказчик наиболее полно ото-

ждествляет себя. Возможно, таких персонажей будет несколько, и они будут отражать различные аспекты личности «сказочника». В данной ситуации следует обратить внимание на то, каковы взаимоотношения между этими персонажами. В случае если их взаимоотношения гармоничны, можно предположить, что личность сказочника на данный период жизни достаточно уравновешена и ее части находятся в «кооперативном» взаимодействии, если же герои, отражающие, по мнению «сказочника», аспекты его личности, находятся в конфликте или изоляции, можно предположить, что значимые компоненты структуры личности клиента не интегрированы, т. е. существует внутриличностный конфликт. В этом случае целесообразно проработать этот конфликт, отождествляясь с данными героями поочередно и развивая диалог между ними. Это можно сделать с помощью вышеуказанных технологий (гештальт, монодрама).

В процессе этой работы консультант может задавать вопросы, которые уточняют характеристики данных персонажей, их особенности и развитие сюжетной линии с точки зрения каждого из них.

На следующем этапе консультант предлагает «сказочнику» еще раз просмотреть сюжет сказки, ее героев, взаимоотношения между ними и соотнести эти элементы с собственной жизнью. Сказочнику следует оценить, являются ли персонажи сказки отображением каких-либо значимых лиц в его жизни. Может быть, сюжет сказки является метафорическим изображением его жизни в целом, какого-либо эпизода прошлого или настоящего, возможно, это картина ближайшего будущего позитивного или негативного и т. д. В случае если у сказочных персонажей есть

реальные прототипы, то следует обратить внимание на их взаимоотношения в сюжете сказки и в реальности, сравнить их, при необходимости наметить линии дальнейшего взаимодействия. Следует отметить, что обе эти линии (сказка, как отображение внутреннего пространства и сказка как отображение социальных взаимодействий часто пересекаются друг с другом).

Отдельно следует рассмотреть тот случай, если рассказанная история носит негативный оттенок и вызывает отрицательные эмоции у рассказчика. Подобная ситуация может также характеризоваться застывшим сюжетом без возможности дальнейшего развития. В этих случаях рассказчику следует предложить положить листок бумаги на пол и посмотреть на эту историю с точки зрения метафорического «создателя истории». Таким персонажем может быть Мудрец, Бог, Волшебник и т. д. Рассказчику необходимо отождествиться с этой фигурой Создателя, некоторое время посмотреть на листок с высоты и сказать текст от имени Создателя, который наверняка знает, зачем эта сказка нужна, и для чего, и с какой целью данные персонажи находятся в таких взаимоотношениях. Начало этой речи может быть таким: «Я сочинил эту историю для того, чтобы...». Иными словами, это напоминает известную фразу: «Мораль сей басни такова...». Очень часто, рассказчик, находясь в этой позиции, неожиданно находит смысл и уместность данной ситуации, ее метафорическое значение для собственного жизненного пути и возможности дальнейшего развития сюжета, на первый взгляд кажущегося тупиковым. Бывает также, что тупиковая ситуация осознается как действительно жизненный тупик, показывающий неверно выбранный путь в настоящее время. В

таком случае у рассказчика есть шанс пересмотреть свои ценности и решения и по возможности изменить направление.

В процессе сочинения истории рассказчику лучше не выпускать листок из рук и не откладывать его в сторону, даже если история продолжает сочиняться сама по себе, без опоры на листок.

Интересно, что часто истории, возникающие в сознании рассказчика, выполняющего данное упражнение, несут в себе некий архетипический сюжет, что может объясняться тем, что поток сознания позволяет актуализировать некие глубинные слои бессознательного, на которые накладываются более поздние события личной жизни.

После выполнения этого упражнения следует провести шеринг, в процессе которого участники сидят в кругу рядом с тем человеком, с которым работали в паре.

После шеринга участникам следует поменяться местами в парах, т.е. теперь упражнение выполняет тот, кто до шеринга был слушающим.

5. Моделирование. Работа здесь направлена на адаптацию студентов к будущей профессии, формированию жизненной позиции и переходу в новый социальный статус. Этот этап является завершением обучения. На нем рекомендуется использование технологий НЛП, ролевого моделирования, направленной фантазии и психодрамы. Наиболее значимой и эффективной на этом этапе является театр спонтанности, наиболее известный под рабочим названием «Плейбек»

Театр спонтанности (Плейбек, "Playback") представляет собой форму работы с клиентом, которая

включает в себя вычленение, детализацию и психодраматическую постановку проблемы или интенции клиента. Интенцией является сигнал, исходящий от клиента. Это может быть слово, жест, звук, предлог, незаконченное предложение и т.д. Каждое из этих проявлений может быть развернуто и представлено в виде истории имеющей определенную структуру, несущей определенную информацию и обладающую зарядом энергии. Любая история может быть поставлена с помощью группы лиц, называемых актерами и имеющими специальное психологическое образование. Также возможно спонтанное формирование актерской группы из участников группы, проходящих обучение под руководством специалиста, освоившего технологию работы Театра Спонтанности, возможно формирование текущей группы актеров из числа зрителей пришедших для того, чтобы получить представление о работе Плейбека и решить свои проблемы с помощью их психодраматической постановки.

Постоянная группа Плейбека состоит из директора, актеров (4–12 чел.) и музыканта. Директор выполняет функции руководителя группы, ведущего и связующего звена (посредника) между клиентом или группой (залом) и актерами. Он помогает клиенту рассказать и структурировать историю, а также донести эту структуру до актеров Плейбека и помочь им структурировать действие. Актеры в соответствии с указаниями директора проигрывают историю, рассказанную клиентом (возвращают ее назад (Playback)) преломляя ее через свое видение, жизненный опыт и отношения. В этом случае теория является подобием формы или трафарета, который с помощью актеров заполняется красками и жизнью. Роль музы-

канта заключается в музыкальном сопровождении истории проигрываемой актерами. Музыка и действия актеров образуют единую ткань спонтанного психодраматического действия.

Работа Театра Спонтанности состоит из ряда этапов. На первом этапе происходит “разогрев” состава Плейбека и директора с помощью специально подобранных упражнений, обеспечивающих более тесный контакт между членами группы и протагонистом (клиентом).

После этого, в случае если работа проводится с большим количеством участников, с залом необходимо провести разогрев (разминку) зала. Разминка производится директором с помощью участников Плейбека. В процессе разогрева зала происходит выбор протагониста. После того, как протагонист выбран, начинается второй этап работы. Его можно обозначить как действие.

Действие состоит из ряда этапов:

1. Рассказ истории протагонистом
2. Структурирование истории протагонистом с помощью директора (обозначение начала, середины и конца истории)
3. Выбор персонажей (протагонист назначает на роли членов группы Плейбека)
4. Дополнительная характеристика персонажей протагонистом
5. Пересказ истории протагониста директором
6. Психодраматическая постановка, спонтанно отыгрываемая членами группы
7. Внесение изменений (по желанию протагониста) и повторное проигрывание истории с учетом внесенных изменений.

8. Обмен мнениями (Шеринг) между протагонистом и участниками группы.

Шеринг представляет собой контакт протагониста директора и участников группы, в процессе которого участники группы рассказывают о чувствах, возникших у них в процессе проигрывания истории рассказанной протагонистом. Участники группы, директор и протагонист могут обмениваться жизненным опытом, рассказывая о подобных ситуациях из их личной жизни, но и способах, с помощью которых они смогли справиться с ними. При обсуждении следует избегать навязывания своего мнения протагонисту, т. к. принимать решение он должен сам.

Позитивное влияние Плейбека заключается в возможности увидеть свою проблему со стороны и получить возможность проигрывания различных вариантов возможного действия и завершения ситуации, актуальной для клиента на данный момент его существования. К числу позитивных моментов следует также отнести: психологическую безопасность протагониста, наличие позитивного подкрепления и поддержки со стороны группы, возможность получения обратной связи, моделирование различных вариантов проблем, актуализация чувства ответственности за свою жизнь, возможность экспериментирования в безопасной ситуации, обеспечивающей контакт и поддержку со стороны участников группы и директора.

Разминки «Плейбек». Проводятся в группе.

1. Отзеркаливание – участники становятся друг напротив друга. Один начинает медленное движение одной рукой по свободной траектории, второй отзеркаливает это движение синхронно. Затем ведущий в

паре присоединяет к этому движению движение второй рукой, туловищем и ногами. Необходимо сохранять медленный темп движения.

2. Взаимодействие. Участники в парах невербально взаимодействуют друг с другом, по очереди выражая себя в жестах, по отношению друг к другу.

3. Взаимодействие с отзеркаливанием: двое в паре невербально взаимодействуют, двое отзеркаливают взаимодействие.

4. Озвучивание: двое невербально пошагово взаимодействуют. Двое озвучивают это взаимодействие. Каждый из озвучивающих заранее выбирает одного из пары.

5. Дирижер. Один из участников группы выходит вперед и поворачивается лицом к группе. Группа стоит в шахматном порядке. Участник начинает медленно дирижировать группой. Члены группы ведут себя так, как будто из рук дирижера исходит невидимые нити или поля. Желательно чтобы движения дирижера были плавные и спокойные. Затем дирижер возвращается в группу, и на его место по очереди становятся другие участники.

6. Групповое отзеркаливание. Один из участников спонтанно движется перед группой, группа отзеркалирует его движения.

7. Построение предметов быта. Участники разбиваются на подгруппы. В каждой подгруппе, участники задумывают какой-либо предмет быта (кофемолка, телефон, пылесос и т. д.). Затем участники подгруппы строят динамическое изображение этого предмета. Остальные участники пытаются угадать предмет.

8. Смена стульев. Участники сидят в кругу, два стула ставятся чуть-чуть вперед, двое участников садят-

ся на них и загадывают себе роли, не сообщая о них никому. Например, участник слева представляет, что он ловит рыбу, сидящий справа – что он едет в автобусе. Затем они начинают общаться из своих ролей друг с другом, отстаивая свои позиции. Через одну минуту разговора, участник слева садится в группу, участник справа садится на левый стул, а на правый стул выходит участник из группы, т.е. движение происходит по кругу. Левый участник задумывает новую роль, отличающуюся от предыдущей, правый участник задумывает свою роль и т. д.

9. Символические построения. Один из участников выходит на сцену с каким-либо предметом реквизита и помещает его на сцену, а затем уходит. Следующий участник выносит свой предмет и достраивает сцену, возможно меняя ее, затем выходит следующий и т.д. Каждый участник дает название построенной им сцене по желанию. Каждый новый изменяющий сцену может также изменить ее название. Если участников мало, можно продолжить достраивание сцены теми же участниками. В финале участники делятся чувствами, возникающими у них в процессе выполнения этого упражнения.

10. Каждый из участников читает четверостишие (пословица, хокку), и затем ставит его с помощью группы в виде скульптуры или мини-действия.

11. Один участник читает четверостишие, остальные спонтанно проигрывают его на сцене после прочтения.

12. Участники по очереди, продолжая друг друга, зачитывают стихотворения или отрывки из художественного произведения и затем спонтанно разворачивают эту тему на сцене в виде импровизации.

13. Участники некоторое время хаотически передвигаются по помещению, повинаясь внутренним импульсам. Как один из вариантов – участники могут двигаться, повинаясь импульсам, идущим от полуопущенной руки (рука направляет движения тела). Затем через некоторое время участники останавливаются на тех местах, которые они выбрали. Каждый из участников на местах изображает телесно свое состояние и характеризует свои ощущения в вербальной метафоре. Возможно простое описание своих ощущений и воспоминаний на этом месте.

14. Двое садятся напротив друг друга и закрывают глаза. Один говорит несколько ассоциаций, пришедших ему в голову, потом второй участник говорит свои ассоциации по поводу ассоциаций первого и т. д.

15. Участники берут в руки по одному предмету, объединяются в пары и некоторое время говорят от имени своих предметов, а затем общаются друг с другом от имен своих предметов (диалог предметов).

16. Имя. Один из участников произносит свое имя. Остальные участники по очереди повторяют имя этого человека, сопровождая это теми движениями, которые спонтанно возникают при произнесении имени. Возможно групповое отыгрывание имен.

17. Рассказ по кругу. Кто-то из участников начинает рассказывать историю или сказку, затем продолжает следующий и т. д., пока история (сказка) не будет завершена.

18. Один из участников выходит на сцену и произносит фразу из своего актуального состояния и изображает ее невербально, затем следующий участник дополняет эту сцену своим состоянием, выраженным невербально и в фразе или метафоре и т. д.

Разогрев аудитории.

Данные формы разогрева использовались в работе группы «Плейбек» с аудиторией.

1. Присутствующие в аудитории по очереди произносят свое имя, добавляя к нему какую-то фразу, характеризующую свое состояние на данный момент. Участники группы отыгрывают имя и фразу на сцене. Отыгрывание представляет собой короткое динамическое взаимодействие со словами или без слов и завершается групповой скульптурой. Обычно время отыгрывания не превышает 30–60 секунд. Еще одна форма отыгрывания заключается в том, что участники повторяют имя и фразу с различными эмоциональными оттенками, сопровождая данную фразу спонтанными движениями, характеризующими данную эмоцию.

2. Участники из зала называют любую тему или эмоцию. Участники группы в парах по очереди представляют эту тему в форме взаимодействия друг с другом.

3. Участник из зала произносит незавершенную фразу. Участники группы завершают эту фразу в форме мини-действия (30-60 секунд).

4. Присутствующие в зале по очереди произносят фразу из актуального состояния. После того, как все зрители произнесли по фразе, участники Плейбека отыгрывают сумму всех фраз в одном действии.

На наш взгляд между Плейбеком и психодрамой гораздо больше общего, чем различий, что позволяет психодраматисту в равной степени использовать эти подходы в работе с протагонистом.

Различия здесь касаются скорее технологий работы, чем общих принципов взаимодействия группы,

директора и протагониста. Данный факт позволяет использовать технологии Плейбека по мере возникновения необходимости в психодраматической работе.

Таким образом, рассматривать Плейбек как самостоятельную линию, коренным образом отличающуюся от Психодрамы, не имеет смысла. С целью анализа различий Плейбек можно рассматривать как вариант психодраматической работы или одно из направлений психодрамы, использующее специфические технологии работы, которые отличают это направление от классической психодрамы.

Традиционно, работа Плейбека предполагает наличие сцены, зала, зрителей, группы специально обученных актеров, директора (или ведущего) и музыканта-аккомпаниатора. Состав актеров должен быть разнополым, желательно, чтобы количество мужчин и женщин было одинаково, и в сумме не превышало 12 человек. Минимальное количество актеров – 4 человека. Существует возможность работы с большим или меньшим количеством актеров-психологов, но оптимальное количество работающих в сумме не должно превышать 6-8 персонажей. В случае, если количество увеличивается, то внимание протагониста начинает ускользать и размываться, следствием чего является утомление и раздражение. Также, побочным явлением нескольких точек действия в одной сцене может стать состояние растерянности, которое может привести протагониста к трансу и ощущению бессмысленности происходящего на сцене и как следствие этого, некоторое обесценивание собственной истории.

В дальнейшем изложении будут рассмотрены основные узловые моменты, отличающие работу в стиле Плейбек от работы в классической психодраме.

Если в классической психодраме история, рассказываемая протагонистом, может выстраиваться в процессе построения сцены и обмена ролями, с постепенным введением новых ролевых позиций и структурированием отношений между ними, в Плейбеке возникает необходимость в истории, имеющей четкую структуру до начала постановки на сцене. Такую историю можно сравнить со сценарием спектакля, с прописанными в нем ролями, краткими характеристиками ролей, основной сюжетной линией и ее развитием в разных актах спектакля. Подобную работу по «написанию» сценария проводит директор Плейбека в процессе беседы с протагонистом. Оптимально, пригодная для постановки на сцене история должна состоять из начала, середины и окончания или, другими словами, должна иметь завязку, действие и развязку.

Для этого директору необходимо поддерживать достаточный уровень концентрации внимания на протяжении всего рассказа протагонистом своей истории, с целью вычленения одной или нескольких сюжетных линий в рассказах. Также директору необходимо заполнить количество персонажей истории и основные направления их взаимодействия между собой и протагонистом, если он является участником своего рассказа. Будет лучше, если на данном этапе у директора будет несколько сюжетных линий, или параллельных сюжетов, развитие которых может быть переплетено в процессе.

Еще одним действенным способом развития креативности является использование визуализации в работе со студентами.

Процесс визуализации может быть использован на разных этапах ведения группы. Ценность визуализации

зации заключается в возможности ее воздействия на опыт человека и изменение параметров этого опыта, с целью его изменения в планируемом направлении. Статистически, визуальная модальность опыта является наиболее часто употребляемой и поэтому наиболее доступной для модификаций. Процесс визуализации доступен практически каждому, и ему легко обучить любого за достаточно короткий срок. Данный факт позволяет использовать процесс визуализации и визуального моделирования ситуаций на различных стадиях обучения, независимо от базового начального уровня знаний студентов.

Ценность визуализации для творческих процессов заключается в том, что с ее помощью можно без лишних трудностей изменить восприятие окружающей реальности и проработать различные варианты ожидаемого будущего, также существуют технологии, позволяющие успешно прорабатывать травматические события прошлого, которые являются ограничивающими для дальнейшей самореализации личности.

Работа с прошлым заключается в визуализации события из прошлого опыта, несущего негативную нагрузку и детальную регистрацию модальностей и субмодальностей этого опыта. Следующий этап состоит в визуализации опыта прошлого, несущего позитивную смысловую нагрузку и снятия с него соответствующих параметров. Дальнейшая работа заключается в поэтапном изменении параметров негативного опыта в параметры позитивного. Результатом такой работы часто становится устойчивое изменение восприятия воспоминаний о прошлом негативном опыте. При умело проведенной работе воспоминание становится нейтральным или менее травмирующим, что, однако

не снижает его ценностного аспекта, т.е. при возникновении подобной ситуации память о ней остается, что позволяет реагировать на нее с учетом произошедших при проработке изменений. Данный вариант работы наиболее подробно прописан в НЛП и успешно применяется в психологической и медицинской практике на протяжении последних десятилетий.

При более детальной проработке событий прошлого часто становится ясным тот факт, что прошлое представляет собой воспоминания и сопутствующий им эмоциональный фон. Эмоциональный фон придает воспоминаниям ценностный аспект. Представляет интерес тот факт, что во время проживания самого опыта с негативной нагрузкой человек, по большей части не проживает его полностью, так как занят тем, как выйти из неприятной ситуации с минимальными потерями. В этом случае часть эмоций остаются за пределами сознания и составляют эмоциональный фон события. Эти эмоции в последствии не исчезают бесследно, а пребывают в некоем «законсервированном» состоянии, готовые при любом удобном случае прорваться в сознание, косвенным или прямым образом напоминая о ситуации, в которой они возникли.

Работа с такого рода опытом предполагает повторное прохождение подобной ситуации с целью полного и окончательного проживания всего спектра эмоций, присущих данному событию. При полном проживании всех эмоциональных составляющих события ситуация завершается и больше не является травмирующей. Можно сказать, что ситуация получает свое долгожданное разрешение.

В практической работе часто случается так, что проблема, мучившая человека на протяжении мно-

гих лет, может благополучно разрешиться в течение нескольких сессий. Случаи подобных исцелений наиболее часто встречаются в работе психологов, использующих технологии гештальттерапии, психодрамы, телесно-ориентированной работы.

Данный факт интересен тем, что при повторном проживании события оно часто как будто проживается заново. Наиболее полно опыт подобных переживаний описан у С. Грофа. Переживания прошлого происходят вплоть до возрастной регрессии, когда человек полностью погружается в прошедшие события и воспринимает себя в возрасте того времени, когда это событие происходило.

Следует отметить, что среди подобных событий, возникающих в процессе сеансов самопогружения, могут быть воспоминания о событиях, никогда не имевших места в опыте участника, искаженные восприятия тела, переживания религиозного опыта, внетелесных ощущений и т.д. Переживания такого рода часто могут быть пугающими и пониматься участниками с неверной точки зрения. Например, участник может неожиданно занять точку зрения, полярно противоположную своей предыдущей позиции, поскольку переживаемый опыт говорит ему о том, что прежняя жизненная стратегия не привела его к успеху. Следовательно, если он будет продолжать двигаться в этом направлении, его жизнь завершится полным провалом. Такое положение вещей создает напряжение и тревогу, которую хочется преодолеть. Одним из вариантов такого преодоления может показаться резкая смена жизненной стратегии, которая создает иллюзию возможности изменения будущих событий. Часто такое, ничем не подкрепленное ожидание чу-

десных изменений толкают человека к совершению действий и поступков, о которых он в последствии будет сожалеть.

Анализируя данную ситуацию, следует учитывать, что после рабочей сессии у человека может возникать потребность в резких изменениях своей жизненной ситуации. Зная об этом, ведущий должен предупредить участников о возможных последствиях таких поступков и дать простейшие рекомендации и подсказки по самостоятельному проживанию подобного кризиса.

Представляет интерес работа по визуализации событий будущего. Данная форма работы актуальна в ситуациях тревожного ожидания будущих событий, которые представляются угрожающими здоровью и целостности личности человека. Обычно, такие ожидания имеют свое начало в прежнем опыте человека и переносятся в будущее скорее по инерции, нежели чем по необходимости. Однако, данная ситуация отчасти может объясняться и другим способом. Человек привыкает существовать и действовать по инерции. В результате, на протяжении жизненного пути он формирует некоторый набор шаблонов, которые, подкрепляясь позитивным опытом, дают ему иллюзию, что, в случае если он и дальше будет следовать этим шаблонам, его жизнь будет идти в том же направлении, что и до этого. Можно сказать, что он проецирует опыт прошлого на будущее, тем самым, избегая контактировать с настоящим. Отсутствие контакта с настоящим, в свою очередь порождает тревогу. Уход от тревоги осуществляется с помощью фантазий, которые направлены на будущее.

Если прошлое человека насыщено печальными событиями, то он может строить варианты будущего,

основанные на избегании возможностей повторения подобных событий. Такое избегание обычно приносит больше вреда, чем пользы, поскольку травмирующая ситуация не прорабатывается и остается в памяти как безвыходная и лишенная ресурсной составляющей.

В ситуациях, когда прошлый опыт является позитивным, человек может избегать менять свою стратегию поведения в будущем, т.к. такое изменение может привести к непредвиденным результатам, что разрушает гарантии постоянства. По большей части такой тип личности предпочитает безопасное существование и проектирует свое будущее с позиции сохранения безопасности настоящего положения.

В описываемых выше ситуациях, отношение к будущему строится на основе проецирования опыта прошлого, которое, в свою очередь формируется в результате проживания и ассимиляции человеком ряда событий, составляющих историю его жизни, но данная история включает не только цепь событий, но и отношение человека к этим событиям. Сами события практически невозможно изменить, но зато можно изменить отношение человека к этим событиям.

Такое изменение становится возможным за счет использования технологий возвращения и переделывания прошлого опыта в сторону уменьшения его травмирующей составляющей.

На практике это выглядит так: человеку предлагают сесть или лечь, расслабиться и вызвать из памяти какое-либо событие, над которым он хотел бы поработать. Следует подробно, наиболее детально представить это событие в памяти, так, как будто оно происходит здесь и теперь. На следующем этапе возможно продвижение в двух направлениях. Один

вариант состоит в том, чтобы пересмотреть событие заново, внося в него те коррективы, которые человек считает уместными, для того, чтобы данное событие воспринималось удовлетворительно и несло в себе позитивный ресурс. Хотя, на первый, взгляд работа такого рода кажется необоснованной игрой фантазии, она, тем не менее, приносит результат.

Результат данной работы обосновывается тем, что оживляемое в памяти событие получает как будто другой вариант развития и окончания. Можно сказать, что человек выстраивает альтернативный вариант развития события прошлого, который несет в себе позитив. Одним из следствий такой работы является появление альтернативного варианта действий в ситуациях, имевших раньше только одно решение. Следует обратить особое внимание на то, что чем более реально ситуация проживается в фантазии, тем больший след она оставляет и тем большее влияние она оказывает на события последующей жизни человека. Это объясняется тем, что на более глубоком бессознательном уровне почти не существует разницы между реальными воспоминаниями и фантазией. На данный факт впервые обратили внимание психоаналитики, в последствии это было неоднократно подтверждено различными направлениями психологии и психотерапии.

Второй вариант работы с событиями прошлого заключается в неоднократном повторном прохождении выбранного фрагмента опыта, с целью максимально полного его проживания во всех модальностях, присутствующих во время прохождения реального события. Особое внимание в этом виде работы уделяется тщательной детализации переживаемого опыта и работе с телом и дыханием. В данном виде работы

основной акцент делается скорее на повторном проживании и ассимиляции опыта, чем его изменении, следствием чего является ослабление действия его травматической составляющей, при сохранении его параметров воспоминания. Из опыта уходит его сила, остается только воспоминание, которое уже не травмирует, а переживается как нейтральное. Данный вариант работы с прошлым нашел широкое применение в различных направлениях психотерапии.

Изложенные выше стратегии работы с прошлым опытом, а, также варианты проработки ситуаций, связанных с будущим, являются способами, позволяющими существенно повысить общий энергетический уровень организма, что, в свою очередь приводит человека к состоянию осознания своих возможностей и расширению сферы применения творческой активности. Здоровое творчество является следствием насыщенности энергией, доброго отношения к окружающему миру и пребывания в гармонии с собой и своим опытом.

Настоящее творчество предполагает ощущение свободы, отсутствие чувств подавленности и страха и наличие собственного отношения к миру и событиям мира. В этом случае продукты такого творчества несут в себе позитивный заряд и являются стимулом к совершению действий по дальнейшей гармонизации человека и его окружения. Пробуждение творческой свободы, за редким исключением едва ли возможно у личности с многообразием нерешенных ситуаций. Уже само наличие таких ситуаций имеет своим следствием понижение общего уровня энергии и, следовательно, быстрое истощение любого импульса, в том числе творческого. Такой человек может искусствен-

но повышать свой энергетический уровень, прибегая к помощи стимуляторов, но это не является окончательным решением данной проблемы. Позитивные варианты решения лежат в проработке опыта, ограничивающего творческий импульс человека

В связи с использованием технологий, способствующих реализации творческих ресурсов личности, следует отметить ряд особенностей, специфических для различных этапов развития креативной личности в целом. Такое развитие можно охарактеризовать, как постепенное осваивание новой территории. Эта территория находится по большей части внутри личности, но также связана и с пространством окружающим человека на данный период его существования. Креативное развитие связано с открытием новых форм комбинирования уже известного материала в новый вид, связывающий ранее разделенные элементы. Такой новый вид связи может, на первый взгляд, казаться парадоксальным и несколько непривычным, тем не менее, очень часто именно таким образом происходят различные открытия и изобретения.

Особое внимание в работе следует уделять так называемым ситуациям перехода. Данные ситуации характеризуются тем, что в них один тип привычной непрерывности жизненной ситуации сменяется другим, менее привычным, что является само по себе травмирующим фактором. Например, такими ситуациями могут являться переезд на новое место жительства, и связанное с этим изменение окружения и места учебы, моменты окончания школы или вуза, выход на новую работу и т. д.

Все вышеперечисленные ситуации объединяет тот факт, что они являются завершением одних отно-

шений и началом формирования других. В различных культурах и странах такие ситуации перехода по большей части сопровождались своеобразными ритуалами посвящения или перехода. Целью этих ритуалов было облегчить сам процесс завершения предыдущих отношений, сформировать и освоить новые ролевые позиции и, по возможности совершить такой переход с минимальными потерями.

В наши дни внимание этим аспектам почти не уделяется, что приводит к достаточно неприятным и тяжелым ситуациям, связанным с неокончательным завершением уже неактуальных отношений, увязанием в прошлом и закрытости к настоящему моменту проживаемой реальности.

Уход от контакта с реальностью по большей части сопровождается растущими ощущениями изолированности от внешнего мира и собственной не востребованности. Если такое положение становится хроническим, можно говорить о большом числе незавершенных ситуаций, которые требуют своего завершения. Помочь завершить такие отношения можно с использованием технологий гештальттерапии и психодрамы. Следует, также внимательно изучить опыт предыдущих поколений, так как часто в достаточно простых способах, известных простому народу кроются очень мощные технологии преобразования.

Этап завершения отношений представляет только половину работы. Другая часть состоит в том, чтобы позволить человеку адаптироваться к новым условиям существования и принять данные условия, как способствующие собственному развитию и дальнейшему росту. В такой работе лучше всего опираться на модель открытого будущего, т.е. на то, что

события будущего могут быть прогнозируемыми и подвергаться относительной коррекции. Такое отношение к событиям ожидаемого будущего позволяет снять тревожные ожидания, связанные с возможностью поражения и позволяют выстроить стратегию поведения с учетом собственных интересов, с опорой на собственные ресурсы.

На данном этапе работы, лучше всего предоставить человеку возможность поиграть в фантазии с представлениями, свободно возникающими в расслабленном состоянии. Чаще всего, такие представления связаны с наиболее актуальной на данный момент времени потребностью, т.е. выражают то, что человек больше всего хочет получить прямо сейчас. Работа с такими фантазиями не обязательно должна привести к их полной реализации, по большей части, они представляют собой лишь указатели направления, в котором желательно продвижение. Они указывают на потребность и самые желанные формы ее реализации, что, по большей части не является возможным на данный момент времени, однако такая реализация вполне возможна в более мелких масштабах.

Например, если человек мечтает стать директором крупной компании, это может указывать на его амбиции и, возможно, на уровень его ответственности. Также, вполне вероятно, что такой человек обладает задатками лидера, из него может действительно выйти хороший руководитель. Человек с такими фантазиями имеет все шансы добиться своего, но, возможно ему все-таки придется начать свой путь с менее значимой должности, чтобы потом со временем достичь своей окончательной цели. В любом случае

ему не повредят систематические занятия с использованием технологий направленной визуализации.

В работе с будущим, также необходимо просматривать варианты возможных трудностей. Это необходимо для того, чтобы быть готовым к неожиданным поворотам, которые трудно предусмотреть, если держать в представлении только позитивный исход событий. Наиболее оптимальным является некий сбалансированный вариант, который обеспечивает разумную степень риска и вовлеченности в ситуацию.

Неудовлетворенность реальностью у подрастающего поколения часто связывается с усилением гнетущего чувства тревоги и собственной несостоятельности. По сути, наличие данных чувств говорит о том, что существует некий пробел в личности, который в полной мере ею не осознается, следствием чего, по большей части, является попытка этот пробел ликвидировать, без попытки осознать причины возникновения данных чувств.

В завершении можно сказать, что использование той или иной технологии работы зависит от того, на каком этапе развития находится личность, на данный момент своего существования. Следует также обращать внимание на верования и убеждения каждого отдельного человека, и строить работу с ним, учитывая эти особенности

Необходимо всегда учитывать тот факт, что любая проблема характеризует тот уровень развития и личной зрелости, на котором находится личность на данный период своего существования. Можно сказать, что каждая проблема имеет ситуативное значение, ее существование для данного человека имеет смысл и значение в целях сохранения целостности личности

на данном этапе развития. Исходя из этой предпосылки, следует выбирать формы и технологии работы.

Необходимо понимать, что проблема вплетена в общую структуру личности и составляет некий гештальт, который должен рассматриваться как целостность. Здесь важно то, что, не смотря на внешнюю схожесть проблемы, каждая из них может иметь различные корни у различных людей, следовательно, основные шаги по ее разрешению могут ощутимо меняться и несут индивидуальную окраску. Как раз в этом смысле, использование технологий, связанных с творческим подходом имеют первостепенное значение. Такие технологии позволяют работать с использованием личностных особенностей человека, каждый раз отталкиваясь от того, что уже имеется в наличии в качестве ресурсной составляющей, т.е. от возможностей.

3.2. Организация опытно-экспериментальной работы и анализ полученных результатов исследования

С учетом содержания разработанной модели была проведена опытно-экспериментальная работа. Целю данной работы являлась проверка эффективности педагогической модели креативного развития и его влияния на профессиональную подготовку студентов.

В процессе исследования была проведена работа по апробированию разработанных технологий на студентах факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета, факультета иностранных языков Россий-

ского университета дружбы народов. Исследование, описанное в монографии, проводилось с 2009 по 2015 гг. Студентам преподавалась дисциплина «Основы психологического консультирования». Данная дисциплина читалась студентам 5 курса в течение 2-х семестров. Эксперимент проводился ежегодно в течение 8 лет. Занятия проводились в одно и то же время в контрольной и экспериментальной группах. Общее количество часов, выделенное на данный момент в обеих группах, составляло, в соответствии с Госстандартом, 242 ч. в каждом вузе. Численность контрольной и экспериментальной групп составляла около 30 человек ежегодно. В общей сумме, за все годы исследования, в эксперименте было задействовано около 1000 студентов.

Каждый курс был разбит на контрольную и экспериментальную группы. В контрольной группе занятия проводились без использования в их структуре практических занятий. В экспериментальной группе такие занятия проводились. В контрольной группе занятия состояли из курса лекций и семинаров, на которых студенты прорабатывали лекционный материал в форме докладов, дискуссий и выступлений. Соотношение лекций и семинаров в контрольной группе было 1:1.

В рамках данной дисциплины соотношение теоретической (лекции) и практической (семинары-практикумы, семинары-обсуждения) частей в экспериментальной группе составляло 1:2.

На семинарах студентам предлагалось выполнять практические упражнения, которые позволяли им освоить различные аспекты работы в моделируемой ситуации. Структура семинаров была построена с уче-

том лекционного материала. Для усиления динамики процесса, семинары были построены по принципу нарастания сложности, с учетом индивидуальных заказов обучающихся и специфики их взаимоотношений в группе. Практические занятия проходили на основе применения педагогической модели развития креативности студентов педагогических вузов. группе. Весь тренинговый процесс был разбит на три части.

Первая часть была посвящена знакомству участников друг с другом и ведущим. В данной работе использовались технологии работы с предметным отождествлением. На этом этапе работа в основном проводилась в парах с последующим обсуждением результатов работы в группе. Такая форма взаимодействия позволила сформировать пары по взаимному согласию участников, что в свою очередь способствовало налаживанию позитивных взаимоотношений между участниками.

Вторая часть семинаров строилась на основе использования технологий ролевого моделирования. На этом этапе особое внимание уделялось формированию позиции активного слушания и поддержки. Особенности данного рода работы предусматривают наличие у студентов позиции открытости и свободы самовыражения. Такая позиция нарабатывалась с использованием технологий НЛП и гештальттерапии по установлению правильных форм контакта. Также, на данном этапе нашли применение рисуночные технологии структурирования и проработки внутреннего пространства личности, которые позволяют в достаточно короткий срок интегрировать значимые установки с целью их продуктивного использования в дальнейшей профессиональной деятельности. Лич-

ностные установки, несущие негативную нагрузку также были обозначены и проработаны в контексте возможности их преобразования и применения в работе педагога.

На завершающем этапе особое внимание уделялось выработке навыков интегративного подхода к ведению консультативного процесса, с использованием различных направлений современного консультирования. В процессе работы были применены технологии психодрамы и гештальттерапии. Данная работа проходила в форме моделируемых ситуаций, в которых принимали активное участие все члены группы с последующим анализом результатов в итоге каждого семинара.

Обозначенные этапы студенты проходили под четким контролем со стороны преподавателя, при соблюдении основных правил ведения групповой работы. Суммировав опыт работы с группой, можно выделить пять основных групповых правил, которые добровольно должен принять и соблюдать каждый член группы: это конфиденциальность, добровольность, очередность, безоценочность и открытость.

Процесс встречи состоял из разогрева (вербального и невербального), действия (или выполнения упражнений), обсуждения (шеринга) и завершения (подведения итогов и обобщения). Запись упражнения обычно проводилась на следующих занятиях, когда опыт, полученный в процессе упражнений, ассимилировался каждым участником группы.

К диагностике креативности в процессе исследования мы подошли как к «миниатюрной модели творческого акта» (Е.П. Торренс), которая предоставляет возможность ориентации в уровне развития индиви-

дуальной программы креативной личности. Для диагностики применялся тест «Креативность» Н. Вешняковой (см. Приложение 1) параллельно с авторскими проективными методиками (работа с рисунком – см. Приложение 2) и профессиональным наблюдением за процессом развития креативности в творческих формах деятельности. Диагностика креативности носит в основном ориентировочный разведывательный характер. Подлинное проявление креативности происходит в процессе продуктивной деятельности, когда по мере включения в творческий процесс и общения к созидательной деятельности человека постепенно происходят психокоррекция и самокоррекция, в ходе которых раскрывается и развивается креативный потенциал личности. В процессе работы с данным тестом студенты получили возможность построить индивидуальные психологические профили креативности «Я-реальный» и «Я-идеальный», направленные на выявление их творческого потенциала в профессиональной деятельности.

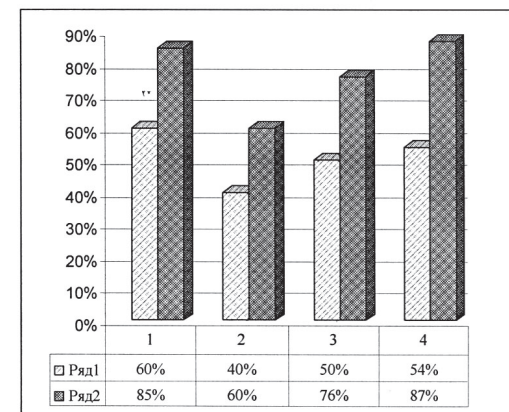
Был также использован авторский опросник (см. Приложение 4), учитывающий степень готовности студентов к будущей профессии и степень владения ими навыками профессиональной подготовки. Опросник представлял собой анкету из 28 вопросов, которые были скомбинированы в 4 группы по 7 вопросов в каждой. Данные группы выявляли четыре параметра, относящиеся к степени сформированности профессиональных навыков педагога-психолога.

В процессе исследования были выделены следующие параметры: открытость новому опыту, способность к концентрации, вовлеченность в учебный процесс, позитивное отношение к профессиональной

деятельности. Опросник был составлен таким образом, чтобы вопросы из одного и того же параметра не стояли рядом.

Результаты проведения опроса в контрольной группе не показали существенных изменений по всем параметрам в конце преподавания дисциплины, по сравнению с опросом в начале первого семестра обучения. Данный факт обуславливается отсутствием в программе обучения студентов экспериментальной группы практических занятий и семинаров-практикумов.

В экспериментальной группе тот же самый опрос выявил существенную разницу по всем четырем параметрам: открытость новому опыту с 60% до 85%, способность к концентрации с 40% до 60%, вовлеченность в учебный процесс с 50% до 76%, позитивное отношение к профессиональной деятельности с 54% до 87%, что отражено на схеме.



Опрос проводился два раза: на начальном и завершающем этапах обучения. Результаты опроса показали, что в экспериментальной группе показатели

профессиональной готовности были выше, чем в контрольной группе, что доказывает эффективность применения данной педагогической модели на практике.

1. открытость новому опыту
2. способность к концентрации
3. вовлеченность в учебный процесс
4. позитивное отношение к профессиональной деятельности.

Со студентами контрольных и экспериментальных групп проводились также регулярные собеседования, на которых в форме свободной беседы выявлялись те же самые параметры, что и в опроснике. Поскольку более свободная форма общения не вызвала тревоги и сопротивления отдельные характеристики перечисленных параметров могли быть детализированы и перечислены с большей точностью.

Регулярные собеседования составляли существенную часть экспериментальной работы (см. Приложение 3), так как позволяли наладить более открытую систему общения и взаимоотношений студентов с преподавателем, чем в процессе заполнения опросника. В данной ситуации мы можем говорить о спонтанной реакции студентов на вопросы преподавателя. Говоря о спонтанности творческих процессов, следует обратить внимание на то, что само понятие «спонтанность» нуждается в более четком прояснении.

В основе спонтанного реагирования часто может лежать импульс сам по себе являющийся следствием обуславливания на более глубоком, чем обыденное сознание уровне. Человек просто не может реагировать на ситуацию иначе, и, потому реагирует на нее единственно возможным на данный момент времени способом.

В этой ситуации, подобное действие может создавать у окружающих некую иллюзию спонтанного действия, но при возникновении подобных ситуаций, повторное реагирование тем же самым образом, вскроет застывший образ действия такой личности.

В силу понятных причин, действия человека в вышеприведенной ситуации можно назвать спонтанными только с большой долей натянутости. Человек, по-настоящему спонтанно реагирующий на ситуацию, будет каждый раз отвечать на нее, а не механически выбирать некий способ реагирования из арсенала заранее заготовленных штампов.

Наличие большого количества заранее заготовленных ответов, или штампов, говорит о том, что данный человек избегает возможности контактировать с окружающим его миром в полную силу. Формы избегания контакта могут быть самыми разными, но все они служат цели избегания столкновения с опытом, проникновение которого в сознание ставит под угрозу сформировавшийся к данному моменту времени образ «Я» или идеал.

Идеальные представления о себе часто являются фактором, тормозящим развитие личности, как не парадоксально это звучит на первый взгляд. Данное положение осложняется еще и тем, что люди, разделяющие идеалы и нормы определенного сообщества, по большей части, воспринимают другие взгляды, и людей, разделяющих их, как враждебные по своей природе. Противоположное мнение часто рассматривается, как потенциально опасное и несущее объективную угрозу для выживания. В контексте данного исследования работа с идеальными представлениями проводилась на завершающем этапе обучения,

так как именно от этого параметра зависит большая часть профессионального самоопределения будущего педагога в целом.

В содержательном плане были получены следующие результаты:

- Использование технологий творческого самовыражения позволяет в достаточно короткие сроки актуализировать и проработать ограничивающие убеждения, блокирующие личностный потенциал обучающихся.

- Рисуночные методики способствуют исследованию внутриличностного пространства, что позволяет в наглядной и доступной форме представить структуру внутренних конфликтов и исследовать их с точки зрения возможности конструктивного разрешения.

- Психодраматические технологии работы позволяют конкретизировать и проработать незавершенные ситуации, связанные с травматическими событиями в прошлом и рассмотреть ожидания будущих событий с точки зрения целесообразности их использования в контексте самореализации.

- Технологии креативного развития способствуют актуализации творческого потенциала личности, что позволяет студентам в более полной мере использовать полученные знания в педагогической практике.

- Использование преподавателем рисуночных технологий в процессе лекций позволяет в наглядной форме структурировать материал из различных тем и объединить его в форме четкой и понятной схемы.

Выводы

1) Можно коротко суммировать положительные стороны работы с использованием технологий креа-

тивного развития:

2) Использование игровых форм работы способствует актуализации и увеличению творческих ресурсов личности.

3) Игровые формы работы позволяют в безопасной и мягкой форме проработать защитные психологические механизмы, блокирующие творческое самовыражение.

4) Средства творческого самовыражения способствуют процессу интеграции личности.

5) Психодраматические формы работы позволяют провести детальную проработку ситуаций, с которыми может столкнуться личность в процессе самореализации, что способствует открытости личности новому опыту.

6) В процессе получения нового опыта технологии креативного развития позволяют сформировать позитивное отношение к себе и окружающему миру, что способствует усилению опоры на себя и более полному овладению навыками самоисследования и самопринятия.

7) Использование технологий творческого самовыражения способствует более четкому формированию образа себя в этом мире, что позволяет личности реализовать свой творческий потенциал с учетом спонтанно возникающих обстоятельств.

8) Технологии театра спонтанности могут быть использованы с целью прогнозирования и структурирования различных вариантов будущей деятельности и позволяют сделать осознанный выбор жизненного пути с учетом собственных ресурсов личности.

9) Игровые формы самовыражения обладают достаточно широким спектром возможностей, что мо-

жет быть использовано при подборе определенных технологий с учетом личностных особенностей.

10) Технологии визуализации могут быть с успехом использованы в работе со страхом ожидания будущих изменений и позволяют снять и проработать тревожное состояние неопределенного ожидания, которое блокирует творческие ресурсы.

11) При проработке негативных эмоциональных состояний (страх, тревожность, подавленность и т. д.) технологии проективного рисунка могут быть использованы в процессе диагностики, что позволяет получить более детальную и четкую картину данного состояния и обнаружить причину его возникновения.

12) На этапах дальнейшей работы с негативными эмоциональными состояниями технологии НЛП способствуют детальной проработке этих состояний и закреплению позитивных результатов работы.

13) Технологии арттерапии могут быть использованы в самостоятельной работе, так как не требуют от человека дополнительных знаний в области психологии.

14) Технологии креативного развития могут быть рекомендованы, как для индивидуальной, так и для групповой работы и не имеют ограничений по возрастным категориям. В зависимости от возраста можно рекомендовать использование определенного спектра технологий, способствующих более продуктивной работе.

15) Технологии творческого самовыражения могут быть применены в работе с людьми различных профессий. Спектр их применения не зависит от уровня образования человека.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Креативное развитие личности связано с формированием и развитием у человека системы взаимоотношений с окружающим социумом, которая позволяет ему активизировать свои творческие ресурсы и реализовать свои потребности в обществе. Данный процесс связан с формированием у человека качеств, необходимых для творческого познания окружающей реальности. Креативное развитие является необходимой составляющей процесса образования в целом. Исходя из анализа проделанной работы по развитию креативности студентов педагогических вузов, можно сделать следующие выводы:

1. На основе проделанного анализа психолого-педагогической, культурологической и научно-методической литературы по проблеме исследования определены теоретические основания креативного развития студентов в процессе их профессиональной подготовки. Данными основаниями являются интеграция знания и опыта, пропорциональное соотношение в подаче теоретических знаний и навыков практической работы, развитие творческого подхода к решению профессиональных задач.

2. Выявлены основные критерии креативного развития студентов, с учетом их степени готовности к принятию и освоению будущей профессии. Такими критериями являются: неординарное решение творческих задач, открытость новому опыту, рост творческого потенциала, способность к концентрации, эмпатия, низкий уровень тревожности, чувство юмора, заинтересованная вовлеченность в учебный процесс.

3. Технологии, направленные на креативное развитие личности студентов, представляют собой комплекс методов работы, основанный на интеграции педагогических и психологических подходов к развитию творческих ресурсов личности, что способствует профессиональной подготовке студентов педагогических вузов.

4. Разработана и адаптирована для педагогов вузов педагогическая модели креативного развития студентов. Модель включает в себя описание функций профессиональной подготовки, критериев креативного развития, форм педагогической деятельности, этапов ведения лекций и структуры семинаров. Семинарские занятия скорректированы с этапами развития группы и соотносятся с изучаемым материалом по принципу взаимодополнения.

5. Проведенная опытно-экспериментальная работа доказала обоснованность развития креативности студентов педагогических вузов, с целью формирования у них навыков профессиональной деятельности. Результаты экспериментальной части исследования позволяют утверждать, что используемые технологии могут быть рекомендованы в преподавательской деятельности предметов гуманитарного цикла.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамян Д.Н. Общепсихологические основы художественного творчества: (Теоретико-методологические аспекты пробл.). – М., 1994. – 321 с.
2. Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации / Сб. науч. тр. НИИ ОПП АПН СССР. – М., 1983. – 456 с.
3. Алексеенкова Е.Г. Условия и механизмы порождения над-ситуативных решений в творческом процессе у дошкольников // Психолог в детском саду. 2000. № 2-3.
4. Аллахвердов В.М. Психология искусства. Эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений. – СПб.: Изд-во ДНК, 2001. – 198 с.
5. Альтов Г.С., Верткин И.М. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности. – Минск: Беларусь, 1994. – 478 с.
6. Аминев Г.А., Кудашов А.Р. Структура динамических показателей интеллектуальной деятельности студентов // Вопр. психол. 1990. - N 6. - С. 140-145.
7. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. – Т. I, II. – М., 1980.
8. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 500 с.
9. Андреева Г.М. Психология социального познания. - М.: Логос. 2000. – 342 с.
10. Арутюнов Ю.С. Методологические вопросы деловых игр // Применение активных методов обучения: Тез. докл. научн.-техн. школы-семинара. – Л., 1987. - С. 85-97.
11. Афанасьев Ю.Н. <http://www.yuri-afanasiev.ru/humana/try1.htm>
12. Афанасьева О.В. Творчество: свобода и необходимость: (Сущность творчества. Пути повышения творческой активности): Монография. – М.: Юрид.ин-т МВД Рос.Ф., 1995. – 105 с.

13. Бабочкин П.И. Становление жизнеспособной молодежи в динамично изменяющемся обществе. – М., 2000. – 425 с.
14. Бакушинский А.В. Исследования и статьи. – М.: «Советский художник», 1981. – 350 с.
15. Барышева Т.А. Диагностика эстетического развития личности: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – 140 с.
16. Басин Е.Я. Психология художественного творчества (личностный подход). – М.: Знание, 1985. – 64 с.
17. Бахтин М.М. Автор и герой в эстетической деятельности // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. – 418 с.
18. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 439 с.
19. Бенедиктов Б.А., Бенедиктов С.Б. Психология обучения и воспитания в высшей школе. – Минск, 1983. – 224 с.
20. Бескова И.А. Как возможно творческое мышление. М., 1993. -147с.
21. Библер В.С. Мышление как творчество: (Введение в логику мысленного диалога). М.: Политиздат, 1975. – 293 с.
22. Биркенбиль Ф.В. Коммуникативный тренинг: Наука общения для всех. / пер. с нем. Н. Чупеева. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002. – 136 с.
23. Битянова Н.Р. Психология личностного роста. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 128 с.
24. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 1983. – 173 с.
25. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
26. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М.: Издательский центр Академия, 2002. – 320 с.
27. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: 1983. - 272 с.
28. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.: Московский психолого-социальный институт. 2001. – 376 с.

29. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания / Науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.
30. Братусь Б.С. О месте художественной литературы в построении научной психологии личности. – Вестник МГУ. Сер. Психология 1985, № 2. – С. 115–129.
31. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 304 с.
32. Братцева Г.Г. Активные методы обучения и их влияние на смену педагогической парадигмы // Философия образования. Сборник материалов конференции. Серия “Symposium”, выпуск 23. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002, С. 336–340.
33. Брушлинский А. В. (ред.). Мышление: процесс, деятельность, общение. — М.: 1982. – 338 с.
34. Брушлинский А.В. Исходные основания психологии субъекта и его деятельности // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. – М., 1997. – С. 212–213.
35. Брушлинский, А.В. Психология мышления и кибернетика / А.В. Брушлинский. – М.: Изд-во «Мысль», 1970. – 191 с.
36. Брушлинский, А.В. Субъект: Мышление, учение, воображение кибернетика / А.В. Брушлинский. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – С. 35-201.
37. Бубер М. Я и Ты. – М.: Высш.шк., 1993. – 175 с.
38. Будза А. Арт-терапия: Йога внутреннего художника. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель», 2002. – 288 с.: (Библиотека практической психологии)
39. Бурно М.Е. Безвольная личность: выход из тупика. - М.: Знание, 1989. – 64 с.
40. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением. М.: Гиппократ, 1989. – 246 с.
41. В.Г. Березина, И.Л. Викентьев, С.Ю. Модестов «Детство Творческой Личности: Встреча с Чудом. Наставники. Достойная цель» (СПб, «ТРИЗ-ШАНС», 1995 г., с. 30–40 и 51–57.

42. Варламова Е.П. Психология творческой уникальности человека: Рефлексивно-гуманистический подход. – М.: Ин-т псих. РАН, 2002. – 253 с.
43. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности человека, рефлексивно-инновационный подход. – М.: Логос, 1998. – 328 с.
44. Вернадский В.И. Труды по истории науки в России. – М., 1988. – 375 с.
45. Вернадский. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001. – 224 с. (Антология гуманной педагогики)
46. Вопросы психологии творчества: (Метод.разраб.) / подгот. И.В. Страховым. – Саратов: Саратов.гос.пед.ин-т им. К.А. Федина, 1982. – 81 с.
47. Воробьева Т.В. Художественное восприятие как средство общения: Автореферат диссертации к. филос. н. – Л., 1983. – 15 с.
48. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Изд-во Со-врем. гуманитар. ун-та, 2001. – 209 с.
49. Галин А.Л. Влияние творчества на развитие отношений личности: Авт. дис. ... к. психол. наук. – Новосибирск, 1999. – 21 с.
50. Гантт Л. Арт-терапевтические исследования. – Арт-терапия. Сост. и общ. редакция А.И. Копытина. – СПб.: Питер, 2001. – 320с.
51. Гапонова С.А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения // Психол.журн. – 1994. – Т. 15. – N 3. – С. 131–135.
52. Гершон Д., Страуб Г. Эмпауэрмент: искусство творить такую жизнь, какую вы хотите – М., 1992. – 104 с.
53. Голицын Г.А. и соавт. Факторы асимметрии творческого процесса: отбор существенных признаков музыкального творчества // Психол. журн. 1990. Т. 3. С. 101–114.
54. Голицын Г.А., Георгиев М.Н., Петров В.М. Показатели межполушарной асимметрии творческого процесса в изобразительном искусстве // Вопр. психол. 1989. № 5. С. 148–153.
55. Горлова И.И. Художественная культура и художественное образование. Учебное пособие. – Краснодар, 2001. – 278 с.

56. Горозия В.Е. Формирование творческих способностей: сущность, условия, эффективность: Сб. науч. тр. – Свердловск, Свердл. инж. пед. ин-т, 1990
57. Грановская Р.М. Конфликт и творчество в зеркале психологии. – М.: Генезис, 2002. – 467 с.
58. Гримак Л.П. Общение с собой: Начала психологии активности. – М.: Политиздат, 1991. – 320 с.
59. Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – СПб., Изд-во Магистр, 1998 – 438 с.
60. Гроф С. За пределами мозга: Рождение, смерть и трансценденция в психотерапии/ Пер. с англ. А. Андрианова, Л.Земской, Е.Смирновой под общ. ред. А. Дегтярева. – М.: ООО «Издательство АСТ» и др., 2001. – 504 с. (Тексты трансперсональной психологии)
61. Гроф С., Уилбер К., Веховски А., Тарт Ч. Практика холотропного дыхания. Трансперсональная психотерапия. – М.: АСТ, 2000. – 212 с.
62. Грязева В.Г. Экологическая психология творческой личности: обучение в контексте развития личности как субъекта культуры. – Челябинск: Полиграф-мастер, 2000. – 276 с.
63. Губский Е.Ф., Кораблева Г.В., Лутченко В.А. Философский энциклопедический словарь. – М., 1998. – 429 с.
64. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М., 2000. – 391 с.
65. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
66. Данияров С.Б., Соложенкин В.В., Краснов И.Г. Взаимосвязь физиологических и психологических показателей в процессе адаптации у студентов // Психол. журн. 1989. – N 1. – С. 99–105.
67. Дахин А.Н. Содержание образования как культуросообразная модель жизнедеятельности, <http://www.iuro.websib.ru/dak.htm>
68. Демчог В. Самоосвобождающаяся игра. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 403 с. (Тексты трансперсональной психологии)

69. Дженнингс С., Минде А. Сны, маски и образы. Практикум по арттерапии/ Пер. с англ. И. Динерштейн. – М.: Изд-во Эксмо, 2003. – 384 с.
70. Джонс Дж.К., Методы конструирования. – М.: Мир, 1986. – 187 с.
71. Дианова В.М. Художественное и научное освоение мира: современное состояние проблемы // Эстетика сегодня: состояние, перспективы. Материалы научной конференции. 20-21 октября 1999 г. Тезисы докладов и выступлений. СПб.: Санкт-Петербургское общество, 1999. – С. 33–35.
72. Драматерапия. Практические исследования/ Пер.с англ. А. Науменко. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 320 с. (Серия «Ступени психотерапии»).
73. Дранков В.Л. Природа художественного таланта. – СПб.: Ун-т культуры и искусств, 2001. – 323 с.
74. Дункер К. Психология продуктивного мышления. — В кн.: Психология мышления (ред. А. М. Матюшкин). - М.: Просвещение, 1965. – 299 с.
75. Дьяченко М.И., Кондыбович Л.А. Психология высшей школы - Минск, 1978. – 313 с.
76. Живоглядова И.В. Роль продуктивного воображения в структуре творческого процесса: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Киев, 1991. – 18 с.
77. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2002 – 458 с.
78. Захарова Л.Н. Личностные особенности, стили поведения и типы профессиональной самоидентификации у студентов педвуза // Вопр. психол. 1991. – N 2. – С. 60–67.
79. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. – М.: Тривола, 1995. – 264 с.
80. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики: психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. - М.: Гардарики, 2002. С. 20–21.
81. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.

82. Искусство и социальная психология: Сб. ст. / Гос. Ин-т искусствознания / Отв.ред. В.И. Тасалов, В.Г. Ключев. – М.: ИИ, 1996. – 246 с.
83. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности. – М.: Наука, 1983. – 253 с.
84. Камю А. Бунтующий человек. – М.: Политиздат. 1990. – 197 с.
85. Кан-Калик В. А., Ковалев Г. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. 1985. № 4. С. 9–17.
86. Касавин И.Т. Миграция. Креативность. Текст. СПб.: изд-во РХГИ, 1999. – 287 с.
87. Келиш Э. В поисках смысла визуальных образов. - Международный журнал арт-терапии «Исцеляющее искусство» № 1, зима 2002. Т. 5, мультидисциплинарное издание. – С. 68–82.
88. Киринос Д.И. Индивидуальность и творческое мышление. – М., 1992. – 171 с.
89. Кобляков А.А. Синергетика и творчество: универсальная модель устранения противоречий как основа новой стратегии исследований // Синергетическая парадигма. М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 365 с.
90. Ковалев Г.А., Коряк Н.М, Петровская Л.А. Проблемы активного социального обучения. – Вопросы психологии, 1982, № 5. С. 166–167.
91. Колга В.А. Возможные миры когнитивных стилей // Тезисы научно-практического семинара «Когнитивные стили». – Таллин, 1986. – С 304–309.
92. Колга В.А. Когнитивные стили как критерий школьной зрелости // Тезисы республиканской конференции «Формирование школьной зрелости ребенка». – Таллин, 1982. – С. 111–192.
93. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Педагогика, 1989. – 255 с.
94. Копытин А.И. Системная арт-терапия. – СПб.: Питер, 2001. – 224 с.
95. Краевский В.В. Сколько у нас педагогик? // Педагогика. 1997. № 4.

96. Кречетников К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе. Монография. - М.: Госкоорцентр, 2002. - 296 с.
97. Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе // Психол. журн. 1997. № 1. С. 56-63.
98. Кудрявцев В.Т. Диагностика творческого потенциала и интеллектуальной готовности к развивающему школьному обучению. М., 1999. - 281 с.
99. Кудрявцев В.Т., Слободчиков Б.И., Школяр Л.В. Культурообразное образование: концептуальные основания / Известия РАО, 2001. № 4.
100. Кулбашева Г.К. Формирование личностно-ориентированного образования и актуализация роли искусства в творческой самореализации человека // Инновации и образование. Сборник материалов конференции. Серия "Symposium", выпуск 29. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. С. 330-333.
101. Кютиани Н.В. Творчество как сущность активности психики и как основа ее развития: (опыт сист.анализа теории установки как теории творчества): Авт.дис. ... к. психол. наук. - Тбилиси: Мецниереба, 1987. - 24 с.
102. Лагереv В.В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками. - М., 1991. - 48 с. (Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Обзор.информ. /НИИВО; Вып. 3).
103. Лейтес Н.С. Об умственной одаренности. М., 1960. - 276 с.
104. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации. - Новосибирск, 1992. - 216 с.
105. Леонтьев Д.А. Введение в психологию искусства: Учеб.пособие для студентов вузов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. - 110 с.
106. Лингарт И. Перлаки И. Модель активного социального учения. - Вопросы психологии, 1977. - № 6. - С. 30-39.
107. Лисовский В.Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи современной России. - СПб., 2000 - 364 с.

108. Лопухина Е.М., Меренков Д.В. Опыты по творческому развитию // ж. Высшее образование в России, 2002, № 3. - С. 31-45.
109. Лоуэн А. Терапия, которая работает с телом (Биоэнергетика). - СПб.: 2000. - 272 с.
110. Лук А.Н. Психология творчества. - М., 1978. - 246 с.
111. Мазмания М.А., Тальян Л.Ш. Роль вдохновения и интуиции в процессе осуществления художественного замысла - «проблемы способностей». М.: 1962, С. 177-194.
112. Макаренко Н.В., Вороновская В.И., Панченко В.М. Связь индивидуальных психофизиологических свойств с успешностью обучения в вузе // Психол. журн. 1991. N 6. - С. 98-104.
113. МакНифф Ш. Творчество за рамками привычного: расширение возможностей психологических исследований с помощью искусства. - Международный журнал арт-терапии «Исцеляющее искусство» № 2, весна 2002, том 5, мультидисциплинарное издание. С. 35-51.
114. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. СПб.: Евразия. 1999. - 395 с.
115. Матюшкин А. М. Основные направления и проблемы исследования мышления и творчества/ Методологические проблемы повышения эффективности психолого-педагогических исследований. М., 1985. - С. 115-122.
116. Матюшкин А.М. Загадки одаренности. М., 1993. - 227 с.
117. Мелик-Пашаев А.А. Личность и эстетическое отношение к действительности // Коммунист. 1984. № 3. - С. 33-41.
118. Мелик-Пашаев А.А. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно-творческого развития школьников// Вопросы психологии. 1989. № 1. - С. 15-23.
119. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. - М., 1986. - 98 с.
120. Минделл А. Сидя в огне. - М.: Институт трансперсональной психологии, 2004. - 255 с.
121. Михайлов Ф.Т. Избранное. - М.: Индрик, 2001. - 576 с.

122. Музыкально-исполнительское искусство и педагогика: афоризмы, цитаты, изречения/ сост. Г.М.Цыпин; Белгород. Гос. ин-т культуры и искусств, – Белгород: Белгор. обл. тип., 2007. – 412 с.
123. Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. – М.–Воронеж, 1999. – С. 172–174.
124. Мэй Р. Проблема тревоги/ Пер. с англ. А.Г.Гладкова. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 432 с. (Серия «Психология XX век»)
125. Налимов В.В. Спонтанность сознания. М.: Прогресс, 1989. – 123 с.
126. Неменский Б.М. Педагогика искусства. – М.: Просвещение, 2007. – 255 с. – (Библиотека учителя)
127. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молод. гвардия, 1997. – 402 с.
128. Остер Д., Гоулд П. Рисунок в психотерапии. Методическое пособие для слушателей курса «Психотерапия». М., 2001. – 212 с.
129. Педагогика высшей школы / Под ред. Ю.К. Бабанского - Ростов н/Д., 1972. – 121 с.
130. Педагогическая антропология. Введение в научную и общекультурную дискуссию о человеке как воспитателе и воспитуемом, о путях его самосовершенствования /Автор-составитель Б.М. Бим-Бад. – М.; Наука, 1989. – 397 с.
131. Петленко В.П., Субетто А.И. Креативная философия жизни и софотерапия //Вест. гипнологии и психотерапии. 1993. № 2 (5). С. 106–113.
132. Петров В.М. Эта таинственная цикличность... // Число и мысль. Вып. 9. М.: Знание, 1986. С. 86–112.
133. Петров В.М., Бояджиева Л.Г. Перспективы развития искусства: методы прогнозирования. М.: Русский мир, 1996. – 211 с.
134. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества. – М.: Академический проект, Гаудеамус, 2006. – 490 с.
135. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избранные психологические труды. – М., 1994. – С. 205 - 247.

136. Подольский А.И. Исследование учебной деятельности студентов // Вопр. психол. 1990. N 5. – С. 176–177.
137. Пономарев Я.А. Психология творчества: Избр.психол.труды. – М.: Моск.психол.-соц. Ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1999. – 475 с.
138. Пономарёв, Я.А. Психология творчества: перспективы развития/ Я.А.Пономарёв // Психологический журнал. 1994. № 6. – С. 38–50.
139. Попова Ю.И. Факторы воздействия на личностную идентичность в процессе восприятия творчества: к постановке проблемы. / Гуманитарное образование в современном вузе: традиции и новации, материалы региональной научно-практической конференции – Краснодар, 2002. – С. 293–296.
140. Практический интеллект / под. ред. Р.Дж. Стернберга. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
141. Проблемы общей акмеологии. / Под общ. Ред. А.А. Реан. – М.: Прогресс, 2000. – 389 с.
142. Прозерский В.В. Образование посредством искусства // Философия образования. Сборник материалов конференции. Серия “Symposium”, выпуск 23. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С. 209–211.
143. Психологические проблемы самореализации личности (Под ред. А.А.Крылова, Л.А.Коростылевой). – СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 1997. – 240 с.
144. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А.А. Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006, – 651, [5] с. – (Большая Университетская библиотека)
145. Психология. Словарь. / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 496 с.
146. Психотерапевтическая энциклопедия. / Под ред. Б.Д. Карвасарского.- СПб.: Питер Ком, 1998. – 752 с.
147. Реут Д.В. Дискурс креативизма и когнитивный параллакс. Когнитивный анализ и управление развитием ситуаций (CASC’2001). Труды 1-й международной конференции. Москва, 11-12 октября 2001 г. Т. 3. М.: Институт проблем управления РАН, с. 124–130.

148. Реут Д.В. Креативизм в ряду подходов к решению сверхмассовой проблемы самоактуализации. Когнитивный анализ и управление развитием ситуаций (CASC'2001). Труды 1-й международной конференции. Москва, 11-12 октября 2001 г. Т. 3. М.: Институт проблем управления РАН, с. 131–139.
149. Реут Д.В. Сетевой креативный холдинг <http://www.creop.ru>. Презентация проекта. Кентавр, 2001, № 26. С. 65.
150. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 318 с.
151. Роджерс К. Творчество как усиление себя / К. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 41–47.
152. Рождественская И.В. Психология художественного творчества: Учеб. пособие. – СПб.: Яз. центр, 1995. – 270 с.
153. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Учен. зап. высш. шк. г. Одессы. – Одесса, 1922. – Т. 2. – 206 с.
154. Рудестам К. Групповая психотерапия. М.: Прогресс, 1993. – 384 с.
155. Рудкевич Л.А. Возрастная динамика творческой продуктивности: Авт. дис. ... к. психол.наук. – М.: Гос. ун-т, 1994. – 17 с.
156. Социология молодежи: Учебник / Под ред. Лисовского В.Т. – СПб, 1996. – 421 с.
157. Спилбергер Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Стресс и тревога в спорте. – М.: Спорт, 1983. – С. 55–70.
158. Стюарт В. Работа с образами и символами в психологическом консультировании / Пер. с англ. Н.А. Хмелик. – М.: Независимая фирма Класс, 2000. – 384 с.
159. Субетто А.И. Творчество, жизнь, здоровье и гармония. Этюды креативной онтологии. – М.: Изд. фирма «Логос», 1992. – 456 с.
160. Теплов Б. М. Избранные труды. Т. 1. – М., Просвещение, 1985. – 426 с.
161. Тихомиров О. К. (ред.). Психологические механизмы исследования творческой деятельности. – М., 1975. – 266 с.

162. Ткачев В.Н. Источники развития творческих способностей. – М., 2001. – 87 с.
163. Тришина С. В. Анализ проблемы креативности в современной психолого-педагогической науке. // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. 23 июля. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0723-3.htm>. В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос».
164. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. СПб.: Иматон, 1998. – 158 с.
165. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб.: СПбУПМ, 1997. – 225 с.
166. Уилбер К. «Один вкус. Дневники Кена Уилбера», Издательство института трансперсональной психологии, Москва, 2004. – 427 с. (тексты трансперсональной психологии).
167. Уилбер К. Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия/ Пер. с англ. Под ред. А.Киселева. – М.: ООО «Издательство АСТ» и др., 2004. – 412 с. – (Тексты трансперсональной психологии).
168. Уилбер К. Око духа: Интегральное видение для слегка свихнувшегося мира/ Пер. с англ. В.Самойлова под ред. А.Киселева. – М.: ООО «Издательство АСТ» и др., 2002. – 476 с. – (Тексты трансперсональной психологии).
169. Управление творческим мышлением и воображением. Метод.разраб. / Сост. М.В.Мусийчук. – Магнитогорск: Маг. гос.пед.ин-т, 1992. – 34 с.
170. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М., 1989. – 348 с.
171. Формирование творческих способностей: сущность, условия, эффективность: Сб. науч. тр. – Свердловск, Свердл. инж. пед. ин-т, 1990. – 153 с.
172. Фохт-Бабушкин Ю.У. Искусство в жизни людей. Конкретно-социологические исследования искусства в России второй половины XX века. История и методология. – СПб.: Алетейя, 2001. – 556 с.
173. Франк С. Смысл жизни. – Минск: ТПЦ «Полифакт», 1992. – 48 с.
174. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. – 358 с.

175. Фролова О.П., Юркова М.Г. Психологический тренинг как средство адаптации студентов к обучению в вузе // Вопросы профориентации, адаптации и профессиональной подготовки / Под ред. В.Г. Асеева. – Иркутск, 1994. С. 55–64.
176. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: Основные положения, исследования и применение. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 606 с.
177. Шевелева С.С. К становлению синергетической модели образования. //Общественные науки и современность. 1997. № 1. – С. 128–134.
178. Шкловский В. Б. Искусство как прием // Шкловский В.Б. О теории прозы. – М.: Советский писатель, 1983. – С.157–164.
179. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества. – М.: Высш. шк., 1989. – 141 с.
180. Экспедиция в гениальность: Психобиологическая природа гениальной и одаренной личности: (Патогр. Описание жизни и творчества великих людей) / Г.П.Колупаев, В.М.Клюжев, Н.Д.Лакошина и др. – М.: Новь, 1999. – 430 с.
181. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М.: Трифола, 1994. – 364 с.
182. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство»// Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей. – М.: Компания Спутник+, 2004. – 253 с.
183. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы творческого потенциала // Вопросы психологии. 1997. № 4. – С. 35–44.
184. Яковлева Е.Л. Психологические условия развития творческого потенциала у детей школьного возраста // Вопр. психол. 1994. № 5. С. 37–42.
185. Ясперс К. Идея университета, журнал «Топос» № 3, 2000. – С. 56–78.
186. Яценко Т.С. и др. Психоаналитическая интерпретация комплекса тематических рисунков: (Глубиннопсихологический аспект): Монография / Т.С. Яценко, Я.М. Кмит, Л.В. Мошенская. – М.: СИПРИА, 2000. – 194 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ТЕСТ «КРЕАТИВНОСТЬ» (Автор Н. Вишнякова)

Тест «Креативность» позволяет выявить уровень творческих склонностей личности и построить психологический креативный профиль, рефлексировав креативный компонент образа «Я-реальный» и представление об образе «Я-идеальный». Сравнение двух образов креативности «Я-реальный» и «Я-идеальный» позволяет определять креативный резерв и творческий потенциал личности.

Вам предлагается самостоятельно оценить свои личностные качества, отвечая на вопросы теста. Внимательно прочитайте вопросы. При положительном ответе поставьте знак «+», при отрицательном поставьте знак «-» в графу «Я-реальный» и «Я-идеальный». Долго над ответом не задумывайтесь, потому что первый ответ импульсивный и обычно правильный. Будьте искренни!

№ п/п	Индекс	Содержание вопроса	Образ «Я-реальный»	Образ «Я-идеальный»
1.	М	Задумываетесь ли вы, какие причины заставляют вас создавать что-либо новое?		
2.	Л	Бывают ли у вас неприятности из-за собственного любопытства?		

3.	О	Возникает ли у вас желание оригинально усовершенствовать хорошую вещь?		
4.	В	Мечтаете ли вы приобрести известность, создав что-либо социально новое?		
5.	И	В ситуациях риска вы доверяете интуиции?		
6.	Э	Вы считаете, что в конфликтных ситуациях возможно избежать эмоциональных переживаний?		
7.	Ю	Отвечаете ли вы шуткой, если вас разыгрывают?		
8.	П	Если представится случай, вы поменяете работу на более оплачиваемую, но менее творческую?		
9.	М	Вы продумываете последствия принимаемого вами решения?		
10.	Л	Познание нового перестает быть любопытным для вас, если оно связано с риском?		
11.	О	Приходилось ли вам удачно использовать вещи не по назначению?		
12.	В	Бывает ли так, что когда вы рассказываете о каком-нибудь подлинном случае, то прибегаете к вымышленным подробностям?		

13.	И	В экстремальных ситуациях вы чаще прислушиваетесь к голосу разума, чем к интуиции?		
14.	Э	Доставляет ли вам эмоциональное удовлетворение процесс творческой деятельности?		
15.	Ю	Любите ли вы шутить и смеяться над собой?		
16.	П	Изобретали ли вы что-то новое в интересующей вас сфере деятельности?		
17.	М	Утомляет ли вас работа, требующая творческого мышления в нестандартных ситуациях?		
18.	Л	Отмечают ли окружающие, что вы во все вникаете?		
19.	О	Является ли редким ваше увлечение?		
20.	В	Бывает ли, что у вас возникают необычные образы, связанные с реальными событиями?		
21.	И	Вы иногда предчувствуете, кто звонит вам по телефону, еще не сняв трубку?		
22.	Э	Равнодушны ли вы к отрицательным проявлениям эмоций чужих детей?		
23.	Ю	Смеетесь ли вы над своими неудачами		

24.	П	Посещали бы вы ради новых знаний специальные занятия, даже если это связано с неудобствами?		
25.	М	Достаточно ли для вас мелкой детали, намек на проблему, чтобы увлечься ее разработкой?		
26.	Л	На философские детские вопросы вы нашли ответы в зрелом возрасте?		
27.	О	Испытываете ли вы потерю интереса к оригинальным, рискованным предложениям ваших партнеров по работе?		
28.	В	Фантазируете ли вы сейчас, как бы вы жили в другом городе или в другом веке?		
29.	И	Вам трудно предвидеть последствия предстоящего события?		
30.	Э	Вы чувствуете эмоциональный подъем и вдохновение в начале нового дела?		
31.	Ю	Бывает ли так, что вы заранее готовили шутку или шутливые истории с целью развеселить компанию?		
32.	П	Утомляют ли вас неожиданности в профессиональной деятельности, требующие новых выходов из создавшейся ситуации?		

33.	М	Вы продумываете варианты решения трудных проблем, прежде чем сделаете выбор наиболее продуктивного?		
34.	Л	Когда вы долго не познаете новое, вас мучает чувство неудовлетворенности?		
35.	О	Вы любите работу, требующую смекалки, даже если она связана с трудностями реализации?		
36.	В	Сталкиваясь с необычными проблемами, вы предвидите перспективы их решения?		
37.	И	Снился ли вам когда-нибудь сон, который предсказал происшедшие потом события?		
38.	Э	Сочувствуете ли вы людям, которые не достигли желаемого результата в творчестве?		
39.	Ю	Используете ли вы юмор для выхода из затруднительных ситуаций?		
40.	П	Вы выбирали профессию с учетом своих творческих возможностей?		
41.	М	Вам трудно продумать многие отрицательные последствия конфликтной проблемы?		
42.	Л	Сможете ли вы рискнуть карьерой ради познания нового?		

43.	О	Будете ли вы заниматься созданием чего-то необычного, если это связано с какими-то трудностями?		
44.	В	Вам трудно представить незнакомое место, в которое вы стремитесь попасть?		
45.	И	Случалось ли так, что вы вспомнили о человеке, с которым давно не встречались, а потом вдруг неожиданно он позвонил или написал вам письмо?		
46.	Э	Сочувствуете ли вы обманутому человеку?		
47.	Ю	Бывает ли так, что вы сами придумываете анекдоты и смешные истории?		
48.	П	Если вы лишитесь возможности работать, то жизнь для вас потеряет интерес?		
49.	М	Основательно ли вы продумываете все этапы своей творческой деятельности?		
50.	Л	Хочется ли вам порой разобрать вещь, для того чтобы узнать, как она работает?		
51.	О	Вы импровизируете в процессе реализации уже разработанного плана действия?		

52.	В	Вы сочиняете сказки детям?		
53.	И	Бывает ли так, что вы по каким-то необъяснимым причинам не доверяете некоторым людям?		
54.	Э	Вы склонны сильно переживать, если вас обманули?		
55.	Ю	Раздражает ли вас шутка, выраженная в форме иронии?		
56.	П	Вы чувствуете, что ваша профессия позволит улучшить окружающий мир?		
57.	М	Думаете ли вы, какие тайные причины скрыты в творческой деятельности человека?		
58.	Л	Интересует ли вас, как живут соседи?		
59.	О	Предпочитаете ли вы общаться с людьми с необычными взглядами?		
60.	В	Фантазировали ли вы когда-нибудь о том, что можно было бы сделать, получив наследство?		
61.	И	Вам трудно определить характер человека с первого взгляда?		
62.	Э	Вы сочувствуете нищим людям?		
63.	Ю	Считают ли вас окружающие остроумным человеком?		

64.	П	В вашем профессиональном творчестве было много неудач?		
65.	М	Вы размышляете о причинах успехов и неудач в своей творческой деятельности?		
66.	Л	Если вы встречаете непонятное новое слово, то узнаете его смысл в справочниках?		
67.	О	Интересуют ли вас люди, которые придерживаются только традиционных взглядов на жизнь?		
68.	В	Пишите ли вы стихи?		
69.	И	Глядя на знакомого человека, вам трудно предугадать, как сложится его жизнь?		
70.	Э	Вы редко выражаете свои эмоции при уличных скандалах?		
71.	Ю	Трудно ли вам с юмором выйти из затруднительной ситуации?		
72.	П	Можете ли вы в своей работе пойти на риск, если шансы на успех не гарантированы?		
73.	М	Достоверно ли вы восстанавливаете по случайным деталям целостный результат?		
74.	Л	Пытались ли вы проследить генеалогическое древо жизни?		

75.	О	Если бы ваши знакомые знали, о чем вы мечтаете, то считали бы вас чудаком?		
76.	В	Вам трудно представить себя в старости?		
77.	И	Бывает ли так, что вы опасаетесь идти на встречу с незнакомым человеком из-за интуитивного беспокойства?		
78.	Э	Наблюдая драматическое событие в жизни людей, чувствуете ли вы, что это происходило с вами?		
79.	Ю	Предпочитаете ли вы комедию всем остальным жанрам?		
80.	П	Обязательно ли творчество должно сопутствовать профессиональной деятельности?		

Обработка результатов

Количество баллов по каждому индексу креативности определяется по ключу теста при суммировании полученных баллов. Если у испытуемого ответ на вопрос совпадает с ключом теста, он получает один балл по данному индексному показателю: «Я-реальный» и «Я-идеальный». Например, если на первый вопрос испытуемый ответил положительно (+) в графе «Я-реальный» и «Я-идеальный» и ключ ответа +, то по первому индексу М (творческое мышление) он получает по одному баллу, если отрицательно (-), то не получает баллы. Необходимо помнить, что ключ

к тесту относится по каждому качеству не только к «Я-реальный», но и к «Я-идеальный».

Таблица результатов в баллах

№ п/п	Индекс	Креативные качества	Всего баллов «Я-реальный»	Всего баллов «Я-идеальный»
1	М	Творческое мышление		
2	Л	Любознательность		
3	О	Оригинальность		
4	В	Воображение		
5	И	Интуиция		
6	Э	Эмоциональность, эмпатия		
7	Ю	Чувство юмора		
8	П	Творческое отношение к профессии		

Ключ к тесту

№ п/п	Индекс	№ вопроса	Ключ к «Я-реальный», «Я-идеальный»
1	Творческое мышление М	1	+
		9	+
		17	-
		25	+
		33	+
		41	-
		49	+
		57	+
		65	+
2	Любознательность Л	2	+
		73	+
		10	-

		18	+
		26	+
		34	+
		42	+
		50	+
		58	+
		66	+
		74	+
3	Оригинальность О	3	+
		11	+
		19	+
		27	-
		35	+
		43	+
		51	+
		59	+
		67	-
4	Воображение В	75	+
		4	+
		12	+
		20	+
		28	+
		36	+
		44	-
		52	+
		60	+
5	Интуиция И	68	+
		76	-
		5	+
		13	-
		21	+
		29	-
		37	+
		45	+
		52	+
6	Эмоциональность, Эмпатия Э	61	-
		69	-
		77	+
		6	-
		14	+
		22	-
		30	+

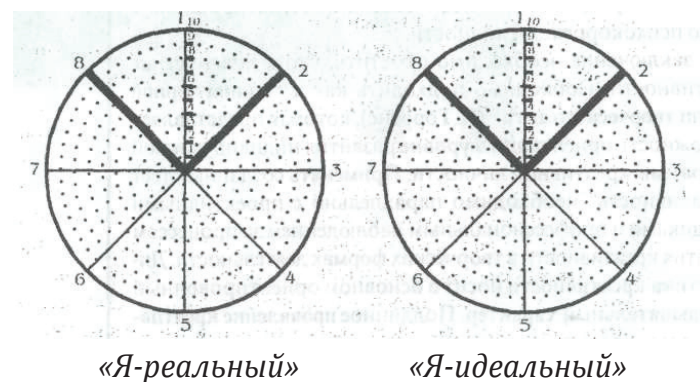
		38	+
		46	+
		54	+
		62	+
		70	-
		78	+
7	Чувство юмора Ю	7	+
		15	+
		23	+
		31	-
		39	+
		47	+
		55	-
		63	+
		71	-
		79	+
8	Творческое	8	-
	Отношение	16	+
	к профессии П	24	+
		32	-
		40	+
		48	+
		56	+
		64	-
		72	+
		80	+

Построение психологических профилей креативности «Я-реальный» и «Я-идеальный»

Для построения психологических профилей креативности нарисуйте два круга «Я-реальный» и «Я-идеальный» и разделите каждый на восемь частей. Разметьте полученные отрезки оси с середины на десять равных частей. На них откладываются баллы, которые отмечаются точками на оси каждого креативного показателя. Они свидетельствуют об уровне восьми выделенных креативных склонностей, которые при соединении точек составляют *психологический профиль креативности*.

Показатели верхней части круга (1,2,8) соответствуют сознательным, а нижние (4, 5, 6) – подсознательным процессам творческой личности. Показатели 3 и 7 относятся к пограничным сознательно-подсознательным психическим процессам.

С целью определения **резервов и творческого потенциала личности** необходимо совместить эти круги, обозначив *красной соединительной линией* контуры психологического профиля креативности «Я-идеальный» и синей – «Я-реальный».

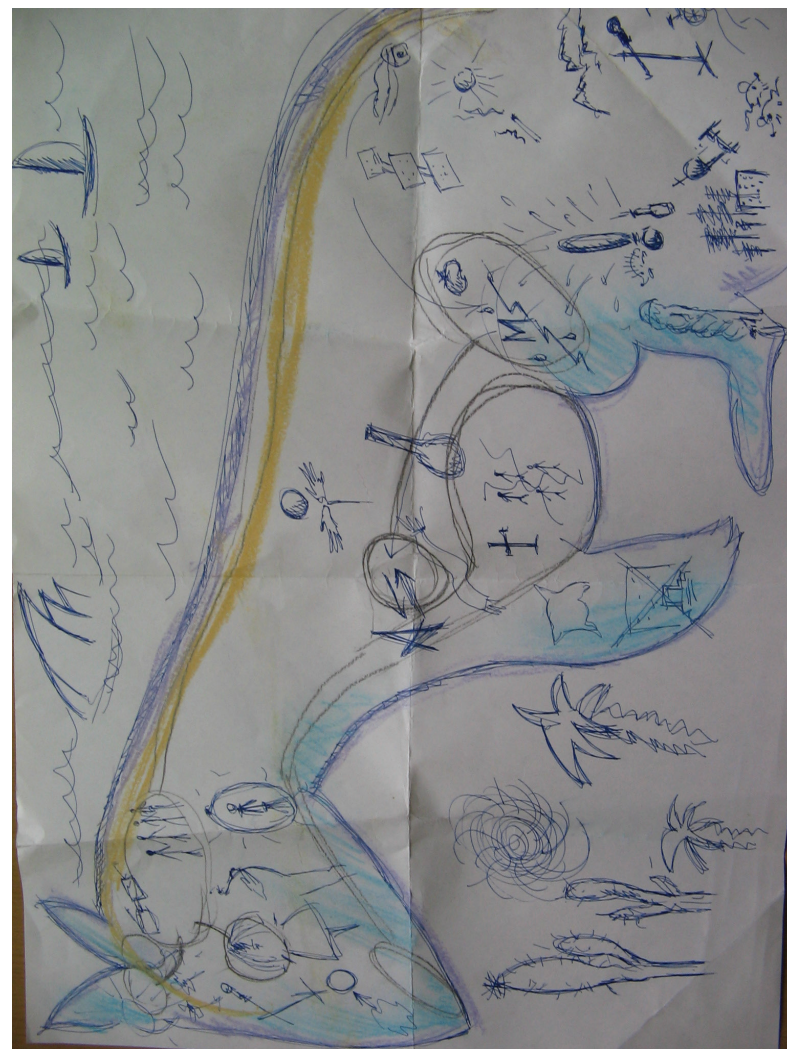


Реальное и идеальное представление о креативности и творческих склонностях выполняет функцию регулятора самооценки и рефлексии. Однако следует учитывать, что у всех людей разное идеальное представление о своих творческих возможностях и они часто бывают завышенными или заниженными. Данная проблема является предметом обсуждения ее с психологом в процессе психологического консультирования с целью психокоррекции личности.



ПРИЛОЖЕНИЕ 2

ПРИМЕРЫ РАБОТЫ С РИСУНКОМ







ПРИЛОЖЕНИЕ 3

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА СО СТУДЕНТАМИ



ПРИЛОЖЕНИЕ 4

ОПРОСНИК

«Степень готовности к будущей профессии»

1. Я с интересом отношусь к процессу обучения
2. Часто, на занятиях я не могу сосредоточиться
3. Мне нравятся практические занятия
4. Я с неприязнью отношусь к групповой работе
5. Я считаю, что лекции важнее семинаров
6. Часто я испытываю затруднения в точной формулировке
7. Я хочу работать по профессии после окончания ВУЗа
8. Я легко концентрируюсь в любой обстановке
9. Я легко знакоюсь с новыми людьми
10. Я чувствую себя неуютно в незнакомой обстановке
11. В жизни важно придерживаться традиционных взглядов
12. Тренинговая работа вызывает у меня тревогу
13. Мне нравится быть в центре внимания
14. Я умею относиться с вниманием к своему собеседнику
15. Мне трудно сосредоточиться даже в одиночестве
16. Я испытываю растерянность в роли консультанта
17. На практических занятиях я скорее пассивен, чем активен
18. Я считаю, что знание важнее опыта
19. Общение в парах пугает меня
20. Быть открытым новому опыту опасно
21. Я могу применять полученные навыки на практике
22. Меня интересует психология

23. Я легко преодолеваю трудности
24. Я уверен, что выбрал профессию правильно
25. Будущее тревожит меня
26. Я легко могу переключиться с одной деятельности на другую
27. Хороший психолог должен знать себя
28. Часто искренность важнее контроля

Научное издание

**Олег Денисович
НИКИТИН**

**Педагогическая модель
креативного развития студентов
педагогических вузов**

Монография

ISBN 978-5-905451-44-7



Художник Е.Н. Лиханова
Дизайн и компьютерная верстка Е. Вороновой

Подписано в печать 6.09.2017
Форм. бум. 60x90 1/16. Усл.-печ. л. 13,5.
Гарнитура Cambria.
Тираж 1000 экз.

Редакционно-издательский отдел
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт художественного образования и культурологии
Российской академии образования»
119121, г. Москва, ул. Погодинская, дом 8, корп. 1.
тел. 8(499) 246-28-90